

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

المجلد الثالث عشر العدد 44 يناير 2007

- الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس — د. محسن بن عبد الرحمن المحسن
- معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت عن الإبداع — د. أحمد اللوجاني د. عبير الهولي د. سلوى جوهر
- مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعى من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن — د.عادل علوي د.رفيقة بامدهف
- دور معلم التعليم الأساسى بدولة الكويت فى مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة — د. عبد الله العازمي د. نبيل القلاف د. عيد الهيم
- العلاقة بين خصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسيا - دراسة عبر ثقافية — د. عبد الصبور منصور
- المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية فى سياق التحول الديمقراطى للمجتمع المصري - الواقع والطموح — د. سمير قطب د. حنان رزق
- إعداد معلم الرياضيات الأفريقي: نموذج مقترح من مصر - باللغة الإنجليزية — أ.د.وليم عبيد

الأبواب الثابتة

استشراقات - مراجعات كتب - ندوات ومؤتمرات

من رواد التربية - قضية للمناقشة - تجارب تربوية

موسوعة التربية والمستقبل - إصدارات جديدة تقارير استراتيجية

هيئة المستشارين

مستقبل
التربية العربية

العدد الرابع والأربعون

(يناير ٢٠٠٧)

تصدر عن

المركز العربي
للتعليم والتنمية
(أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصـــــــــورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل٢

الأزاريطة – الإسكندرية

مكتب : ٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د ضياء الدين زاهر

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية

كليه التربية – جامعة عين شمس

روكسي – مصر الجديدة – القاهرة – مصر

تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني: dia_zaher@yahoo.com

◆ عرض كتب

➢ المرجع في: التعليم عن بعد ٤٣٥- ٤٤٠

أ. هناء عودة

◆ حركة التربية: ٤٤١- ٤٥٥

الندوات والمؤتمرات:

➢ ندوة: التخطيط الاستراتيجي للنهوض بالعالم الإسلامي ٤٤٣- ٤٤٦

الرباط: ١- ٣ نوفمبر ٢٠٠٦

➢ مؤتمر الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة ٤٤٧- ٤٥٥

القاهرة: ١٦- ١٨ يوليو ٢٠٠٦

◆ القسم الإنجليزى

➢ Preperation of the African Mathematics Teacher, A suggested Model from Egypt.

Dr. William Ebeid 5-15

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المحتويات المجلد الثالث عشر

◆ الافتتاحية رئيس التحرير ٤-٦

◆ أبحاث ودراسات:

➢ الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ٩- ٤٠
د .محسن بن عبد الرحمن المحسن

➢ معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت عن الإبداع ٤١- ٨٨
د. أحمد اللوغاني - د. عبير الهولي - د. سلوى جوهر

➢ مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن ٨٩- ١٦٠
د. عادل علوي - د. رفقية بامدهف

➢ دور معلم التعليم الأساسي بدولة الكويت في مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة ١٦١- ٢٠٨
د . عبد الله العازمي - د . نبيل القلاف - د . عيد الهيم

➢ العلاقة بين خصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً " دراسة عبر ثقافية" ٢٠٩- ٢٥٨
د. عبد الصبور منصور محمد

➢ المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري: "الواقع والطموح" ٢٥٩- ٤٣٢
د. سمير القطب - د. حنان رزق

الافتتاحيـــــة

بهذا العدد تبدأ مجلة مستقبل التربية العربية عامها الثالث عشر، ونـــستهل هــذا العدد بدراسة متميزة قدمها الدكتور محسن عبد الرحمن المحسن دراسة هامة للغاية حــول مبدأ "الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من حيث مفهومه ومقوماته ومكونـــات الأساسية وسبل النهوض به". وأكثر ما اهتمت به هذه الدراسة تشخيص جانب من حالـــة القلق الأكاديمي داخل الحرم الجامعي السعودي من خلال تسليط الضوء على واقـــع الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس وحرث الأرض الأكاديمية بأبعادها المختلفة لمعرفة أسباب غياب مبدأ الاحتراف الأكاديمي وعرض لبعض تجارب الجامعات الذي تقوم علـــى مبـــدأ الاحتراف والمهنية في الأداء الأكاديمي، ومن ثم المساهمة في تأسيس رؤية علمية تنتهـــي بتصميم إطار فكري متناسق لتطبيق هذه الاحترافية سعياً نحو تحقيق تنمية مهنية متميـــزة لأساتذة الجامعات.

ثم جاءت الدراسة الثانية التي قدمها كل من د. أحمد اللوغاني ود. عبير الهـــولي ود. سلوى جوهر للكشف عن معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت من الإبداع ومدى تأثر تلك المعتقدات بعاملي الجنس (النوع) والتخصص العلمي وتوصلت الدراسة إلى وجود دور هام للمعرفة السابقة والخبرات في تنمية الإبداع وكذلك تأكيد على دور المعلم في تنمية هذا الإبداع من خلال استخدامه عدة أساليب في مقـــدمتها تـــشجيع المبدع ورعايته وتهيئته الوسائل المعتمدة على التفكير – إلا أن أهم النتائج التي خرجـــت بها الدراسة هو نفي وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في معتقدات الطلاب عـــن وجـــود علاقة بين الإبداع والذكاء تعزي لمتغيري الجنس والتخصص.

وفي الدراسة الثالثة قدم كل من د. عادل علوي والدكتورة رفيقة بامدهف دراسة متعمقة استعرضا فيها "مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن" وتوصلا فيها إلى أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق مجالات جودة التعليم الجامعي كانت غير متحققة بشكل كاف كما كانت هناك تباينات بينهم وتبين أن العملية التعليمية والمنهاج التعليمي كانا من أهم مجالات تطبيق الجودة في التعليم الجامعي.

أما الدراسة الرابعة فقدمها كل من الدكاترة عبدالله العازمي ونبيل الغلاف وعيد الهيم، وهي دراسة متميزة حول "دور معلم التعليم الأساسي بدولة الكويت في مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة" حيث عولجت من خلال مقاربة فلسفية وميدانية اهتمت بإلقاء الضوء على دور المعلم المتجدد في مجال العمليات المعرفية، ومجال الأنشطة التربوية بوجه عام وأخذ وجهة نظر المعلمين في بعض المستجدات التربوية الحديثة التي طبقتها دولة الكويت لتحسين مخرجات التعليم الأساسي.

وفي الدراسة الخامسة والتي دارت حول "العلاقة بين خصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية المتفوقين دراسياً" والتي قدمها الدكتور عبد الصبور منصور من مدخل مقارن، دراسة عبر ثقافية، فقد استهدفت التعرف على الخصائص المميزة لهؤلاء الطلاب في كل من مصر والمملكة العربية السعودية وركز على خصائص محددة هي الابتكار، وحب الاستطلاع، والمشاركة، والقيادة، والخصائص الانفعالية وتوصلت دراسته إلى وجود علاقة ارتباط موجب ودال بين خصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات في حين وجود اختلافات دالة بين كل من الطلاب المصريين والسعوديين بخصوص هذه الخصائص.



أما الدراسة السادسة، فهي دراسة بالغة الأهمية حيث تناول فيها د. سمير القطب "دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية" وحاول رصد مؤشرات هذا الدور كما تتجسد في واقع الممارسة الديمقراطية الفعلية، لطلاب المدارس الثانوية، سواءاً في المشاركة في الاتحادات الطلابية والبرلمان المدرسي وجماعات المناظرة، وصحف الحائط بالفصل وانتهى إلى وجود أوجه قصور في هذه الممارسة وتصدى لرسم ملامح تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية وآليات هذا الدور لاسيما في سياق حركة التحول الديمقراطي التي يعيشها المجتمع المصري اليوم.

أما الدراسة التي قدمها د. وليم عبيد **باللغة الإنجليزية** فكانت معنية "بإعداد معلم الرياضيات الأفريقي من خلال تقديم نموذج مقترح مصري مقترح"، حيث وضع عدد من المعايير لما يجب أن يعرفه معلم الرياضيات وما ينبغي أن يتمكن من أدائه وقد تضمن البرنامج المقترح مقررات أساسية ومقررات تثقيفية، كما تضمن البرنامج مقررات إجبارية ومقررات اختيارية. وقد تضمن البرنامج كذلك توصيفات لكل مقرر من حيث النواتج التعليمية وأساليب عرض وتقويم مقترحه بالإضافة إلى مراجع ورقية والكترونية.

هذا بالإضافة إلى الأبواب الثابتة والخاصة بعرض الكتب وعرض لإحداث المؤتمرات والندوات.

والله الموفق

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس

د .محسن بن عبد الرحمن المحسن

- معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت عن الإبداع

د. أحمد عيسى اللوغاني د. عبير عبد الله الهولي د. سلوى باقر جوهر

- مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن

د. عادل عبدالمجيد علوي د. رفقية إبراهيم بامدهف

- دور معلم التعليم الأساسي بدولة الكويت في مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة

د . عبد الله سالم العازمي د ..نبيل عبد الله القلاف د . عيد صقر الهيم

- العلاقة بين خصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً " دراسة عبر ثقافية"

د. عبد الصبور منصور محمد

- المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري " الواقع والطموح

د. سمير القطب د. حنان رزق

الاحتـراف الأكاديمـي
لأعضـاء هيئـة التدريـس



د .محسن بن عبد الرحمن المحسن

تمهيـد:

ظل التحدي قائما بين جامعات اليوم على امتداد خارطة العالم في درجة الاهتمام بأستاذ الجامعة، وتوفير البيئة العلمية المناسبة له، والسعي لتطـوير قدراتـه ومهاراتـه، باعتبار أنه أهم الركائز الرئيسة في العملية التعليمية، وأن الاهتمام به أحد المعايير التـي تعكس جودة التعليم وجودة مخرجاته في أي مؤسسة تعليمية، ولم تخل أي حركة إصـلاح في التعليم قديما وحديثا من برامج خاصة تهتم بتطوير أستاذ الجامعة، وتعمل على تهيئـة جميع الظروف المناسبة له لتأدية كافة أدواره في خدمة العلم وثقافة المجتمع.

ومع الثورة التقنية والتحولات الاجتماعية والاقتصادية التي تجتاح عـالم القريـة الكونية اليوم أصبحت برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والنمو المهني جزء لا يتجزأ من خطط وسياسات الجامعات المنتجة Productive Universities، على اعتبار أن الأداء المهني لعضو هيئة التدريس وتطويره وتقييمه وتهيئة المناخات العلمية لـه هـو نوع من الاستثمار الأكاديمي Academic Capital الذي يجـب أن تتـضمنه سياسـات وبرامج التعليم العالي.

ويورد تقرير استراتيجية تطوير التربية العربية ما نـصه " إن مـستقبل الأمـة العربية في المدى القريب والبعيد يتوقف على هذا التعليم –أي التعليم العـالي– باعتبـاره

---

* عميد كلية العلوم العربية والإسلامية، جامعة القسيم

السبيل إلى إعداد القوى البشرية المتخصصة ومجال توليد الفكر وإعداد الباحثين والقادة في مجالات العمل والإنتاج وأداة تجديد الثقافة ".

ورغم النجاحات الكبيرة التي تحققت في فترة وجيزة من عمر التعليم العالي في المملكة العربية والسعودية إلا أننا نتطلع للمزيد من التطوير وتجاوز كثير من العقبات التي تعترض هذه المسيرة المباركة، ويمكن رصد بعضها لتساعد على شخصنة واقع التعليم العالي:

- الإنفاق على التعليم العالي والجامعات في المملكة لا يزال ضعيفاً ولا يزال يراوح مكانه منذ أكثر من عشرين عاما إذ تشير لغة الأرقام إلى أن نسبة النمو في الإنفاق على التعليم العالي بالنسبة للناتج المحلي في عام ١٤٠٠هـ ١,٤٥% وفي عام ١٤١٨ كان ١,٤٨% وفي عام ١٤٢٥هـ ١,٥٠ وهي نسبة ضعيفة *(السلطان،١٤٢٢)* .
- ظاهرة زيادة إقبال الطلاب على التعليم الجامعي لتتحول مع الوقت إلى أزمة، بدأت مظاهرها منذ عام ١٤١٢هـ لتصل في الوقت الحالي إلى قرابة ٤٠% من عدد الخريجين الذين لا يجدون مقاعد جامعية، وتجاوزت أعداد الطلاب طاقة الجامعات بنسبة أكثر من ٣٠% وبلغت نسبة (طالب إلى أستاذ) أرقاما عالية (١ إلى ٥٠) في بعض الجامعات،وهذه الزيادة لم تؤثر فقط على مستوى القبول أو الإعداد الأكاديمي بل أثرت على عملية التعلم والتعليم الجامعي برمتها *(السلطان،١٤٢٢)*.
- واقع البحث والإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لا يزال ضعيفا ناهيك عن حجم الإنفاق عليه، وفي دراسة حديثة أثبتت أن معدل الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة بلغ ١,٢٥ عمل/عضو/سنة. بينما بلغ

متوسط عدد البحوث المنشورة والكتب والأوراق العلمية ٠,٦٣ بحث/عضو/سنة و ٠,٢٥ كتاب/عضو/سنة و ٠,٣٧ ورقة/عضو/سنة *(الشايع، ١٤٢٥هـ)*.

- الواقع الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس يشير بوضوح بعدم عدالة توزيع الساعات لعضو هيئة التدريس، فالتدريس الجامعي يأخذ النصيب الأكبر على حساب البحث والإنتاج العلمي وخدمة المجتمع مما يعني خلل كبير في الوظيفية الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، حتى أصبح التدريس اللغة المسيطرة على مهام أستاذ الجامعة.
- سياسة اختيار المعيدين في بعض الجامعات لا تزال تخضع لمعايير عامة وغير دقيقة مما يعني إعادة إنتاج الواقع مرة أخرى دون أن تكون هناك برامج خاصة تسعى لتأهيلهم ورفع قدراتهم خلال السنة الأولى من تعيينهم والتي تعتبر في حكم السنة التجريبية.
- تقويم الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات لم يتحول بعد إلى برنامج عملي بل لا يزال مفهوما علميا نقرأه فقط في الدراسات والبحوث العلمية، ورغم بعض الاجتهادات والمحاولات في بُعض الجامعات إلا أنها تصطدم ببيئة أكاديمية اعتادت على نمطية معينة في الأداء الأكاديمي وثقافة تحارب كثيرا هذا النوع من التطوير والتقويم.
- كما أن الجامعات تشهد حالة من فقد أعضائها إما بالتسرب للقطاع الخاص، أو طلب التعاقد المبكر، أو بلوغ سن التعاقد النظامي، و كما عبرت إحدى الدراسات أن الهيئة التدريسية تقترب من مرحلة الكهولة ، والوضع ينذر بالقلق ، مما سيضطر الجامعات إلى اللجوء إلى بديل التعاقد ، لتباطؤ خطط الإحلال وتأهيل أعضاء هيئة

تدريس عن طريق تعيين المعيدين وابتعاثهم، لكن المشكلة كما تذكر الدراسة بأن الجامعات أصبحت ليست الخيار الأول لغير السعوديين في التعاقد لأعضاء هيئة التدريس المتميزين وخريجي الجامعات الأجنبية المرموقة لعدة أسباب منها سلم رواتب المتعاقدين والبيئة التعليمية والبحثية في الجامعات السعودية *(مازي& أبو عمة، ١٤٢٥هـ)*.

هذا الواقع لم يكن وليد اليوم بل كانت هناك إرهاصات سابقة توحي بتداعيات هذه الصورة، ووجدت دراسات سابقة تنبأت بحدوث هذه الأزمة في بداية الثمانينات الميلادية وطالبت بالتخطيط وسرعة الإصلاح في التعليم العالي *(كشميري، ١٩٨٤)*، وفي أول مؤتمر عربي لمسئولي التعليم العالي الذي عقد في الجزائر في مايو ١٩٨١ كان موضوع التنمية العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات جزء من التوصيات التي انتهي إليها المؤتمر، غير أن الآليات والبرامج العملية والمتابعة لمثل هذه القرارات وتفعيلها هو ما ينقص التعليم العالي في عالمنا العربي.

واليوم تزداد الحاجة مرة أخرى إلى إعادة النظر في واقع التعليم العالي من خلال تشخيص الواقع الأكاديمي للجامعات بوضوح، وتبني سياسة إصلاح واسعة في التعليم العالي، يقف في طليعة عملية الإصلاح هذه تطبيق برنامج الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ونشر ثقافته في الوسط الجامعي.

مشكلة الدراسة:

هذه الدراسة تسعى إلى تشخيص جانب من حالة القلق الأكاديمي Academic Anxiety داخل أروقتنا الجامعية من خلال تسليط الضوء على واقع الأداء المهني

لأعضاء هيئة التدريس وحرث الأرض الأكاديمية بأبعادها المختلفة لمعرفة أسباب غياب مبدأ " الاحتراف" الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وكشف معوقاته، وعرض لبعض تجارب الجامعات التي تقوم على مبدأ الاحتراف والمهنية في الأداء الأكاديمي، ومن ثم المساهمة في تأسيس رؤية علمية تنتهي برسم برنامج متكامل لتطبيق مبدأ الاحتراف الجامعي كأحد المداخل الذكية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم العالي.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أن تبني أسلوب الاحتراف الأكاديمي في الجامعات كأسلوب منهجي ومؤسسي يمكن أن يساهم في تأسيس ثقافة جديدة ومنتجة ذلك لأن الاحتراف الأكاديمي:

- عملية منظمة وهادفة ومع الوقت يمكن تطويرها وتنميتها.
- عملية يمكن تحويلها إلى مؤشرات أداء، وبالتالي يمكن قياس نموها.
- عملية استثمار حقيقي للعنصر البشري في الجامعة.
- أحد المدخلات المهمة في عملية تحسين الجودة النوعية في التعليم العالي.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١) تشخيص الوضع الراهن لواقع الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

٢) كشف أهم معوقات الاحتراف الأكاديمي.

٣) التعرف على أبرز مكونات الاحتراف الأكاديمي.

٤) بلورة رؤية وبرنامج لتوطين مفهوم الاحتراف الأكاديمي داخل الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

أسئلة الدراسة:

من خلال مشكلة وأهداف الدراسة يمكن صياغة الأسئلة التالية:

١) ما مفهوم الاحتراف الأكاديمي ؟

٢) ما هي معوقات الاحتراف الأكاديمي؟

٣) ما هي مكوناته الأساسية ؟

٤) ما الخطوات العملية التي يمكن تبنيها لتحقيق مبدأ الاحتراف الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي؟

منهج الدراسة:

استنادا على طبيعة هذه الدراسة فإنها تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي الذي يهتم بدراسة وتشخيص الواقع ويكشف عن أسباب مشكلة البحث ويرصد ظواهرها ويفسر أسبابها بهدف الوصول إلى نتائج وحلول تساهم في الإجابة على تساؤلات ومشكلة البحث *(العساف،١٤٠٩).*

مفهوم الاحتراف الأكاديمي:

لم يطلع الباحث على أي دراسة علمية باللغة العربية أطلقت هذا المصطلح من قبل على الأداء المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتعد هذه هي الدراسة الأولى التي تتبنى

هذا المفهوم وذلك على الأقل على مستوى علم الباحث.

وبالرجوع إلى قواميس اللغة العربية نجد أنه قد جاء في لسان العرب أن الحرفة من الاحتراف وهو الاكتساب يقال "يحرف لعياله ويحترف" بمعنى يكتسب من ههنا وههنا، وقيل هو الصناعة وجهة الكسب و"حرفة الرجل" صنعته، و"أحرف الرجل" إذا كد على عياله، والمحترف هو الصانع، وفلان "حريفي" أي معاملي أي صاحب عمل، وفي المأثور " إني لأرى الرجل يعجبني فأقول هل له من حرفة؟ فإن قالوا لا سقط من عيني".

وفي اللغة الإنجليزية نجد أن مصطلح professional هو أقرب المصطلحات لمفهوم الاحتراف والذي يطلق على الفرد الذي يمتلك الكفاءة والاختصاص والمهارة في نشاط أو علم محدد ويتوقع أن يؤديها الفرد على نحو مؤثر وفعال، كما يؤكد المصطلح على معنى دقيق وهو أن يؤدي الفرد هذا العمل في صورة عمل مدفوع بأجر مع تفعيل جانب الخبرة والبراعة في هذا العمل، كما تضع اللغة الإنجليزية مصطلح amateur الذي يعني الهاوي والفرد غير المتقن، والذي تعوزه الخبرة والبراعة في أي فن أو علم في مقابل مفهوم professional مما يؤكد المعاني السابقة لمفهوم الاحتراف.

<u>وبذلك يمكن القول بأن الاحتراف في اللغتين العربية والإنجليزية يدور حول عدة معان منها:</u>

- أن المحترف صاحب عمل وصنعة محددة.
- أن يكون قصده الاكتساب وأن يكون عمله مدفوع الأجر.
- امتلاك الكفاءة والاختصاص والخبرة في عمله.
- أن يؤدي العمل بكل براعة ومهارة.

- أن المحترف يأتي في مقابل الهاوي وغير المتقن.

فالاحتراف الأكاديمي إذا عملية منظمة يؤدي عضو هيئة التدريس من خلالها واجباته العلمية والمهنية على نحو فعال ومؤثر يعتمد فيه على الكفاءة والتميز العلمي، والسعي لتطوير قدراته ومهاراته، والتحلي بأخلاقيات العمل الجامعي، ويتحول العمل الجامعي بذلك إلى مهنة يرتبط بها أستاذ الجامعة دون غيرها بحيث يتفرغ للأداء الأكاديمي ويتفرغ لكل نشاط له علاقة بمهامه الأكاديمية داخل أو خارج الجامعة.

ويمكن تعريف الاحتراف الأكاديمي بأنه عملية منظمة وهادفة تسعى إلى رفع الكفايات العلمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس وخلق اتجاهات إيجابية نحو العمل الجامعي وداخله ورفع مستوى إنتاجية عضو هيئة التدريس وتحقيق أهداف التعليم العالي.

والاحتراف الأكاديمي مفهوم شامل لما تطلق عليه بعض الأدبيات العلمية النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس، والذي يشير إلى النمو الذاتي الذي يمارسه عضو هيئة التدريس، رغبة في تطوير مهاراته وقدراته العلمية والمهنية، كما يشمل مفهوم الاحتراف الأكاديمي أيضا عملية التنمية المهنية والتي يقصد بها عادة الجهد المؤسسي الذي تقوم به مؤسسات التعليم للرقي بالجوانب العلمية والمهارية لأعضاء هيئة التدريس.

الدراسات السابقة:

تناولت مجموعة من الدراسات العربية الأداء الأكاديمي/المهني لأعضاء التدريس في الجامعات العربية، لكنها لم تتحدث بشكل دقيق عن مفهوم الاحتراف الأكاديمي ونقل الأداء الأكاديمي بصورته التقليدية إلى صورة أكثر مهنية، و ركزت هذه الدراسات على المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وتمنع من أداء مهامهم بصورة أفضل، ومن

تلك المعوقات الإدارة البيروقراطية لدى الجامعات، وسوء المناخ العلمي، وضعف العلاقة بين أستاذ الجامعة وطلابه، وزيادة العبء الدراسي، وضعف الإمكانيات المادية والتقنية، وضعف المقررات الجامعية وتقليدية التدريس، وضعف الثقافة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وندرة المشاركة في المؤتمرات العلمية، وضعف الحوافز المالية، وضعف التأهيل المهني لأعضاء هيئة التدريس *(المحسن،٢٠٠٣)*.

أما في الدراسات الغربية فنشير بشكل سريع إلى مجموعة منتقاة من أوضاع متعددة في العالم التي تبنت مفهوم الاحتراف الأكاديمي من خلال حركات إصلاح ونهوض شاملة أو جزئية لأوضاع التعليم العالي، جعلت الاحتراف ركيزة رئيسية فيه، والملاحظ بشكل دقيق لمجمل هذه الحركات يجد أنها بدأت في وقت متقارب وهو عقد التسعينات الميلادية من القرن الماضي تزامنا مع الثورة التقنية والانفجار المعرفي التي تشهده البشرية.

ففي إيطاليا بدأت عملية الإصلاح التعليمي للعمل الجامعي في منتصف التسعينيات الميلادية بهدف تحسين المنتج الجامعي وتنويع مخرجاته بشكل أكثر فعالية وتأثيرا في عالم اليوم، واعتمدت عملية الإصلاح على مجموعة من المرتكزات الأساسية من أهمها نظام التقويم المستمر لأداء الجامعة وأعضائها وعلى رأسهم أعضاء هيئة التدريس لدفعهم لمزيد من الاحتراف والمهنية في أدائهم *(Moscati,2001)*.

وفي أسبانيا تشير إحدى الدراسات عن أن عملية الاحتراف الأكاديمي تأخذ تقدما ملحوظا مع الوقت منذ البدء في عملية الإصلاح الجامعي في عام ١٩٨٠م وأشارت الدراسة إلى أن زيادة أعداد الطلاب في التعليم العالي والثورة التقنية في التسعينات

وتطور المعرفة والتحديات الاقتصادية كانت عوامل محفزة للأخذ بمبدأ الاحتراف الأكاديمي وتنمية قدرات وكفاءة أعضاء هيئة التدريس في الجامعة *(Mora,2001)*.

أما في الولايات المتحدة تتواصل عمليات التقويم والتطوير للعمل الجامعي في وسط تحديات متعددة من أبرزها التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتطور التقني، وتركز عملية الإصلاح على مبدأ التقييم والمحاسبة لأعضاء هيئة التدريس ورفع مستوى أدائهم وأدوارهم ووظائفهم في ظل تلك المتغيرات بشكل أكثر فاعلية. ويوضح Arthur Levine بشكل أكثر المتغيرات التي حفزت صناع القرار في التعليم العالي في الولايات المتحدة على تبني عملية إصلاح واسعة في التعليم العالي وهي:

١) التحول في متطلبات وأنماط التعليم العالي
٢) التغير في خصائص الطلاب وتطلعاتهم
٣) التحول في نظام التوظيف في الجامعات
٤) الزيادة المطردة في استخدام التقنية والانفجار المعرفي
٥) نمو القطاع الخاص المنافس في عملية التعليم العالي

كما تكشف دراسات أخرى عن مجموعة من المشكلات التي تواجه عملية الاحتراف الأكاديمي في التعليم الجامعي في الولايات المتحدة، وأهم هذه المشكلات التفرقة في الحقوق على أساس "الجندر" والعرق، ففي دراسة مقارنة بين الوضع الأمريكي والوضع في اليابان، كشف الباحث الياباني في رسالته للدكتوراه على أن عدم المساواة في المرتبات بين الرجل والمرأة داخل الحرم الجامعي، وأزمة التوازن بين عمل المرأة في الجامعة وعملها الأسري هي أهم السمات المشتركة بين البلدين *(Yuka,2004)*.

وتوضح دراسة أخرى إلى أن أهم ما يواجه الأقليات والسود بشكل خاص من مشكلات في العمل الجامعي أنهم يشعرون بأنهم معزولون عن زملائهم الآخرين،وأنهم لا يزال يجدون بعضاً من صور العنصرية،وعدم التقدير الكافي من مرؤوسيهم،وأنهم ينظرون إلى أعمالهم على أنها أقل درجة من غيرهم،وأنهم عادة لا يثبتون Not tenured كثيرا بعد فترة التجربة في العمل الجامعي كما هو حال غيرهم،إضافة إلى انخفاض المرتبات مقارنة بغيرهم *(المحسن،٢٠٠٣)*.

وفي بداية التسعينيات الميلادية أيضا كانت هناك صحوة جديدة في التعليم العالي في البرازيل، و تشير إحدى الدراسات إلى أن أهم مظهر من مظاهر هذه الصحوة هو دخول القطاع الخاص بقوة في مجال التعليم العالي نتيجة ظاهرة الضعف العام في الجامعات الحكومية، وترصد الدراسة التحول الكبير لأعضاء هيئة التدريس وانتقالهم للقطاع الخاص والتي يقدم مميزات ضخمة كمرتبات عالية مقارنة بمرتبات القطاع الحكومي، ويقدم لهم عقودا أطول، ويدعم مجالات البحث العلمي، كما يساهم في تقديم البرامج والخدمات التي تزيد من تأهيلهم وتنميتهم بشكل أفضل، وتشير الدراسة أيضا إلى أن هذه الظاهرة ساهمت بشكل لافت في زيادة أعضاء هيئة التدريس واتجاههم نحو الاحتراف الأكاديمي، فبينما كانت نسبة أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في القطاع الخاص لا تتجاوز نسبته ٨% في عام ١٩٩٢م أصبحت النسبة في عام ٢٠٠٣ أكثر من ٢٥%، وأما حملة الماجستير فقد زادت من ٢٠% في عام ١٩٩٢م إلى ٤١% في عام ٢٠٠٣م، مما يعكس أهمية البيئة وعوامل التحفيز في تجذير ثقافة الاحتراف الأكاديمي *(Balbachevsky & Holzhacker,2004)*.

وفي دراسة عن عوامل القوة في عملية الاحتراف الأكاديمي في المكسيك أظهرت الدراسة إلى أن رسم السياسات الجامعية وبلورة البرامج داخل الجامعة بشكل أكثر وضوحا لأعضاء هيئة التدريس كان له أثره في تطوير العملية التعليمية داخل الجامعة، وتنمية قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس بشكل احترافي، كما اتضح أثره أيضا في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس للحصول على درجات علمية أفضل في السلم الوظيفي الخاص بهم، كما أشارات الدراسة إلى أن عضو هيئة التدريس في المكسيك لا يزال يقضي معظم وقته في التدريس على حساب البحث العلمي مما أضعف إنتاجهم مقارنة بالدول الأخرى، وانتهت الدراسة إلى أن تفعيل الاحتراف الأكاديمي مرتبط كثيرا بالسياسات العامة لكل جامعة *(Gonzalez & Laura, 2004)*.

وتتزايد الأصوات داخل المؤسسات التعليمية على امتداد خارطة العالم التي تنادي بضرورة إعداد أستاذ الجامعة ومراجعة أدواره ووظائفه في ظل التغيرات والتحولات التي اكتسحت العالم، وأصبحت هذه الدعوة جزء لا يتجزأ من أي دعوة إصلاح للتعليم العالي في أي بقعة في العالم، وبدأت تطرح كثير من جامعات وكليات العالم اليوم برامج متخصصة في الاحتراف الأكاديمي وذلك عبر مراكز خاصة بتطوير مهارات وقدرات أعضاء هيئة التدريس، وتكون هذه البرامج جزء من سياسة الجامعة وبرامجها الدورية.

معوقات الاحتراف الأكاديمي:

تتأثر عملية الاحتراف الأكاديمي بمجموعة عوامل متعددة ترجع بمجموعها في ظن الباحث إلى ثلاث ثقافات رئيسية:

أولاً: ثقافة الجامعة University culture

ثانياً: ثقافة الزملاء Collegial Culture

ثالثاً: الثقافة الشخصية Personal Culture

ثقافة الجامعة

ثقافة الزملاء

الثقافة الشخصية

شكل رقم (١) الثقافات الثلاث

هذه الثقافات الأكاديمية الثلاث تساهم سلبا أو إيجابا في عملية الاحتراف الأكاديمي، ونرصد هنا مجموعة من المعوقات التي تنبثق من مجموع تلك الثقافات والتي تحول دون أن يتمكن أستاذ الجامعة من الوصول إلى تطبيق مفهوم ومبدأ الاحتراف الأكاديمي،ومن تلك المعوقات ما يلي:

١) غياب المعايير العلمية لتقويم الأداء الأكاديمي

٢) غياب تنميط الشخصية الأكاديمية

٣) غياب إدارة الجودة الشاملة

٤) ضعف في البيئة الأكاديمية

٥) عدم وجود برامج عملية لتنمية مهارة وكفاءة أعضاء هيئة التدريس

٦) فقدان الشراكة الأكاديمية بين الجامعات والقطاع الخاص

٧) ضعف الحافز لدى أعضاء هيئة التدريس

٨) ضعف الكادر المالي لأعضاء هيئة التدريس

٩) إغراءات القطاع الخاص لأعضاء هيئة التدريس

١٠)الأعداد الكبيرة من الطلاب داخل القاعات الدراسية

١١) نمطية وتقليدية المنهج الجامعي

١٢) زيادة العبء الدراسي

١٣) ضعف النشاطات العلمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس

١٤) كثرة الأعباء الملقاة على عاتق عضو هيئة التدريس

١٥) شدة المؤثرات النفسية والاجتماعية والأسرية

١٦) قلة الوقت المخصص للتنمية العلمية والمهنية

١٧) عدم وجود سياسات واضحة لتوجيه أعضاء هيئة التدريس نحو تنمية قدراتهم ومهاراتهم العلمية

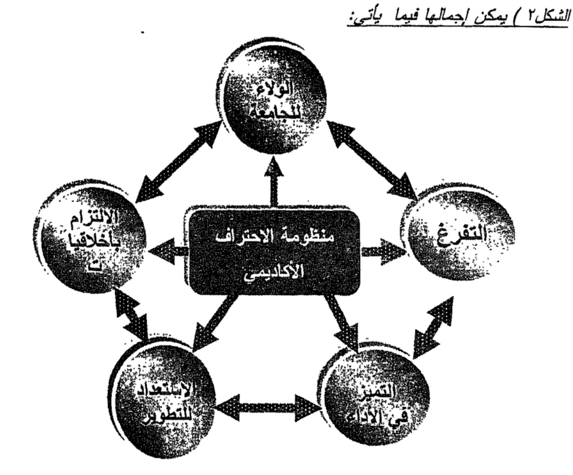
١٨) الاعتقاد السائد بأن عضو هيئة التدريس ليس بحاجة إلى برامج التنمية المهنية

ويلخص الخطيب تأثير هذه المعوقات في دراسة له مشيرا إلى أن هذه "الاحباطات المتلاحقة التي يعيشها أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي بسبب عدم مراعاة احتياجاتهم، وشدة الظروف التي يعانونها، وكثرة القيود على حرياتهم الشخصية وغير الشخصية، وعدم النظر إليهم بمنظار يراعي تفوقهم وإبداعهم وإنتاجهم العلمي ومشاركتهم المجتمعية والدولية، وإعطاء الفرص الجيدة والمزايا لمن هم دونهم وتفشي

العديد من صور الاتصال غير الفعال معهم وبينهم، كل ذلك له تأثير سلبي خطير على النمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس، والخاسر الأكبر دائماً هو المجتمع الأكاديمي، والمجتمع الكبير برمته" *(الخطيب، ١٤٢٥هـ)*.

المكونات الأساسية لمنظومة الاحتراف:

تقوم عملية الاحتراف الجامعي في اعتقادي على خمس مكونات أساسية (انظر الشكل٢) يمكن إجمالها فيما يأتي:



شكل رقم (٢) المكونات الرئيسية لمنظومة الاحتراف الأكاديمي

١) الولاء للجامعة:

<u>*و تعتمد درجة الولاء عادة على توافر مقومات رئيسة من أبرزها:*</u>

- الأمن الوظيفي Job Security
- الاستقلالية Professional Autonomy
- المشاركة في اتخاذ القرار Decision-making
- الرضا الوظيفي Job Satisfaction

في دراسة علمية لمجموعة من الدول الغربية عن مستوى الـولاء (loyalty) أو مـا يطلق عليه أحيانا في بعض الأدبيات العلمية درجة الالتزام للمؤسسة (commitments) أوضحت الدراسة أنها تتفاوت قوة وضعفا تبعا لمجموعة من المتغيرات من أبرزها الأمن الوظيفي، والموقع الوظيفي لعضو هيئة التدريس داخل الجامعة، وطول الفترة الزمنية التي يقضيها عضو هيئة التدريس في الجامعة، وأكدت الدراسة على أنها هذه العوامل هي التي تحفز أعضاء هيئة التدريس على مزيد من الولاء للمؤسسة التعليمية، كما أشارت الدراسة إلى أعضاء هيئة التدريس ممن هم على درجة الأستاذية هم أكثر ولا ء ممن هـم دونهـم مرتبة علمية، ويلاحظ هنا أن هذه الفئة في الجامعات الغربية لها مكانة علميـة مرموقـة وأجورات مالية ضخمة، كما أوضحت الدراسة أخيرا إلى أعضاء هيئـة التـدريس ممـن يعملون بالنظام الجزئي هم أقل ولاء للمؤسسة التعليمية.*(Enders, 1997)*

بينما تلمح دراسة أخرى إلى أن مبدأ الولاء للجامعة يرتبط بالتوجه المهنـي لعـضو هيئة التدريس فالذين يميلون إلى التدريس الجامعي يكون ولائهم للجامعة أشد، بينما الـذين يفضلون البحث العلمي ويرتبطون بمؤسسات أخرى في قضايا البحث العلمي يقل ولائهـم

مع الزمن.*(Anderson, 2002)*

٢) التفرغ للعمل الجامعي:

تجمع الأدبيات العلمية على أن مهام أستاذ الجامعة تنحصر في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وهي مهام ضخمة وذات أعباء كبيرة مما يعني أهمية وضرورة التفرغ للقيام بها وأدائها بصورة أفضل، وقد نصت اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات على أن من واجبات عضو هيئة التدريس "أن يتفرغ لعمله في الجامعة ولا يجوز له العمل خارج الجامعة إلا بعد أخذ موافقة مسبقة وفق الأنظمة واللوائح" ورغم ذلك ولأسباب متعددة سبق ذكرها تبدو الصورة مخالفة في واقعنا اليوم فقلة من أعضاء هيئة التدريس هم من يحقق هذه الميزة، ويتفرغ لمهامه كعضو هيئة التدريس، وفي دراسة استطلاعية غير منشورة في إحدى الجامعات وجد أن ١٦% فقط من مجموع أعضائها غير مرتبطين بأعمال خارج الجامعة ويحققون مفهوم التفرغ في العمل الجامعي، بينما النسبة الأكبر قد ارتبطت بأعمال متعددة ومتباينة وبعيدة كل البعد عن وظيفة ومهام أستاذ الجامعة.*(المحسن، ٢٠٠١)* هذه الصورة لها أسبابها ولها آثارها على عملية التعلم الجامعي، مما يؤكد مرة أخرى أهمية دراسة الوضع الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعات ميدانيا والسعي لبلورة حلول عملية تحفظ أدوار ومهام أستاذ الجامعة، وتحافظ على دور الجامعة العلمي في مستقبل الأيام.

٣) التميز في الأداء :

تجمع الأدبيات العلمية على أن الأداء الاحترافي من أهم مكوناته الكفاءة العلمية

والتخصصية كما يتضح أيضا من مفهوم الاحتراف الذي استند علـى البراعـة والجـودة وتحسين العمل وتجويده وإخراجه في أفضل صورة، والتميز فـي الأداء يـرتبط برفـع الكفايات لدى أعضاء هيئة التدريس، كما يرتبط التميز بالإعداد العلمـي لأعـضاء هيئـة التدريس، وقدرة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي على حـسن اختيـار عـضو هيئـة التدريس بمعايير واضحة ودقيقة، كما يشمل التميز الاهتمام بقضايا البحث العلمي.

وقد اعتبرت وقائع ندوة عضو هيئة التدريس في الجامعات العربية المنعقدة بجامعة الملك سعود قبل ما يزيد عن عشرين عاماً أن النمو العلمي المهني يرتبط أساساً بأساليب اختيار أعضاء هيئة التدريس، وطبيعة إعدادهم، وأساليب تهيئتهم لتحمـل المـسؤوليات، وسـبل معالجة إخفاقاتهم ومشكلاتهم.

ويشمل التميز ما يشير إليه بعض الخبراء بالنمو العلمي لعضو هيئة التدريس ومنه:

(١) التمكن من التخصص

(٢) التوسع والتبحر في التخصص

(٣) متابعة المستجدات في التخصص

(٤) التجديد والابتكار في التخصص

(٥) التكوين المؤسسي للتخصص *(الخطيب،١٤٢٥هـ)*.

ويرى (فرمان،١٩٩٥م) أن معايير التميز لدى أعضاء هيئة التدريس يمكن حـصرها في:

- مؤهلاتهم ومستوى إعدادهم
- خبراتهم السابقة وكيفية تفعيلها بشكل أفضل في حياتهم العلمية

- مهاراتهم
- إنتاجهم العلمي

٤) الاستعداد لتطوير الذات:

يرى *(Clapper)* أن التميز في الأداء الأكاديمي لا يمكن أن يعزز من خلال وجود الأنظمة والقوانين في المؤسسة التعليمية بل لا بد من وجود نوع من الالتزام الشخصي نحو تطوير الذات بشكل دائم، وتطوير الذات هو في ثقافتنا العربية جزء من شعار التعلم المستمر. ويشدد *(Clapper)* على أن السبب الرئيسي في عدم كفاءة التدريس ليس في الأعداد الكبيرة للطلاب وليس في خبرة أستاذ الجامعة أوعبء العمل الجامعي فهي أسباب ثانوية لكن السبب الحقيقي هو أن أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا للتدريس " لقد اعتمدنا على المقولة بأن المدرسين الجيدين مطبوعون لا مصنوعون" ويرى أن هذا هو السبب الرئيس وراء عدم كفاية التدريس الجامعي وضعف المخرجات الجامعية *(مرسي، ٢٠٠٢)*. وهناك مجموعة من المهارات والقدرات التي يتوجب على عضو هيئة التدريس رفع مستواه فيها، من أبرزها في وقتنا الحالي القدرة على التعامل مع تقنية المعلومات في ظل الانفجار المعرفي، وكذلك تطوير الذات في مهارات التفكير، وحضور المؤتمرات والندوات العلمية، وتطوير الذات في مهارات الاتصال الفعال، وإدارة الصف، ومهارات التدريس، والتعرف على الأساليب الحديثة في التقويم الجامعي، إضافة إلى تطوير مستمر في مهارات البحث العلمي.

٥) الالتزام بأخلاقيات المهنة

كثير من الدراسات العلمية تغفل الجانب الأخلاقي ودوره في عملية

الاحتراف الأكاديمي وتركز كثيرا على الجانب العلمي والمهاري، وفي دراسة علمية تستكشف العلاقة بين الاحتراف الأكاديمي والالتزام الشخصي لمبادئ ومعتقدات عضو هيئة التدريس تخلص الدراسة إلى أنه رغم أن هذه العلاقة معقدة وواسعة وتختلف كثيرا عن المتغيرات الأخرى التي يمكن قياسها والوقوف عليها بشكل واضح، إلا أن العوامل الأخلاقية والتزام Commitment عضو هيئة التدريس بمبادئه وأخلاقه يقوده إلى تحديد أفضل لدوره في الجامعة كعضو هيئة التدريس كما يساهم في بلورة أهدافه الأكاديمية بشكل أفضل، ويقوده لمزيد من التحفيز الذاتي نحو المعرفة واكتساب أكبر قدر ممكن المهارات والخصائص المهنية*(James, 2003)* .

وباعتبار أن الجامعة على حد تعبير أحد الغربيين أنها مجتمع البالغين أو الراشدين "Community of Adults" مما يعني ضرورة وجود دستور أخلاقي بين أطراف العملية التعليمية في الجامعة، ومبدأ الاحتراف الأكاديمي كما ذكرت سابقا يعتمد على المهنية ولذلك هو في ظني أحق من غيره في تبنيه لأخلاقيات المهنة والتزامه بها،وهذه الأخلاقيات تبدأ بحب نشر المعرفة أو كما استخدمت إحدى الدراسات مفهوم " الإيثار" العلمي Altruism التي يتمتع بها عضو هيئة التدريس في عملية الاحتراف بمعنى أن لديه رغبة جامحة في مشاركة الجميع بما لديه من علم أو تميز في تخصص ما أو في فن من الفنون.

ومن أخلاقيات المهنة بناء جسور الصداقة والدفء مع الطلاب، وعدالة التقويم، والعناية والاهتمام بالطلاب، وحسن المظهر العام، والهدوء والاتزان العاطفي، وتواضع عضو هيئة التدريس واحترامه لمشاعر طلابه، والسعي لرفع الروح المعنوية لهم، والمشاركة في حل مشكلات الطلاب.

وكشفت دراسات متعددة أن هناك علاقة كبيرة بين التدريس الفاعل والمنتج وبين سلوكيات وأخلاقيات عضو هيئة التدريس، وفي مقدمة هذه السلوكيات حماس وإخلاص عضو هيئة التدريس للعملية التعليمية، وسعة إطلاعه ومعرفته، واهتمامه بالنمو المعرفي والسلوكي لطلابه، وقدرته على كسب ثقتهم واحترامهم وحبهم *(Strickland, page and Hawk, 1990)*

كيف ندعم عملية الاحتراف الأكاديمي؟

إن بناء ثقافة الاحتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس تتطلب جهدا كبيرا تتبناه المؤسسات التعليمية، خصوصا في ظل المتغيرات الواسعة التي تشهدها ساحة التعليم العالي، إذ تشير دراسات المستقبل في التعليم العالي إلى مجموعة من التغيرات التي سوف تطرأ على مهام ووظائف أستاذ الجامعة والتي تحفز على ضرورة احتراف العمل الأكاديمي ومن أبرز هذه التغيرات:

- تزايد الاتجاه نحو تقييم ومحاسبة أعضاء هيئة التدريس في أدوارهم الأكاديمية والمهنية.
- استخدام التكنولوجيا محل الأساتذة في كثير من مهامهم التقليدية.
- الاتجاه نحو توظيف أعضاء هيئة التدريس بالنظام الجزئي محل الأساتذة الدائمين
- إعادة تحديد أدوار الأساتذة والانتقال من دور الناقل للمعرفة إلى دور الميسر والمشرف على المعلومة.
- تفتيت مهام أساتذة الجامعات من العمل الشامل إلى أعمال جزئية يتم التعاقد معها من قبل الجامعة كالتدريس والإشراف والتقويم وغيرها من المهام.
- ارتباط التعليم العالي بأنظمة المعلومات والاتصالات وبرامج التعليم من بعد والتعليم

المفتوح والنظم الافتراضية وشبكات المعلومات *(نوفل، ٢٠٠٢)*.

ويمكن المساهمة في هذه الدراسة إلى وضع خطوط عامة ترسم النموذج الثلاثي المقترح لتحقيق مفهوم الاحتراف الأكاديمي داخل الجامعات، وهذا النموذج يتكأ على ثلاث ركائز أساسية هي:

١) توفير البيئة المناسبة والمناخ العلمي وذلك من خلال:

- توفير الخصوصية والحرية ومزيدا من الاستقلالية لأعضاء هيئة التدريس.
- بناء العلاقات الايجابية بين أعضاء هيئة التدريس.
- توطين التقنية الحديثة في الجامعات.
- تبني أسلوب الجودة الشاملة في إدارة الجامعة.
- تحقيق مبدأ النسبة والتناسب بين عدد أعضاء هيئة التدريس وبين عدد الطلاب في القاعات الدراسية.
- اعتماد برامج التقويم والاعتماد للأداء الأكاديمي.
- الانتقاء الدقيق والاختيار الجيد لأعضاء هيئة التدريس.
- زيادة الاهتمام بالبحث العلمي وزيادة الإنفاق عليه.
- تحديث الخطط والمقررات الدراسية.

٢) التحفيز لأعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال:

- إعادة النظر في رواتب أعضاء هيئة التدريس وتحقيق أكبر درجة ممكنة من الأمن والرضا الوظيفي لهم.
- دراسة طرح بدائل تحفيزية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة مرتبطة بوظائفهم الأكاديمية والبحثية.
- دعم أعضاء هيئة التدريس المتميزين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وإبراز

جهودهم الأكاديمية.

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس لحضور المؤتمرات والندوات وتخفيف الإجراءات والشروط الإدارية في ذلك.
- إحياء ثقافة التبادل الأكاديمي من أعضاء هيئة التدريس بين الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، وتخفيف الإجراءات الإدارية في ذلك.

٣) برنامج تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس

يفترض أن تكون عملية التطوير لأعضاء هيئة التدريس لا تتبنى أسلوب التطوير الذاتي فقط الذي يعتمد على الرغبة الذاتية والمبادرة من عضو هيئة التدريس بل لا بد ممارسة التطوير المؤسسي الذي تتبناها الجامعة وتوفر له كافة الوسائل لتحقيق مبدأ الاحتراف الأكاديمي، ومن هنا تبرز الحاجة الماسة إلى تبني برامج خاصة داخل كل جامعة تهدف إلى ترسيخ مفاهيم وممارسات التطوير الذاتي للأداء الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس بما يتناغم مع جودة مخرجات التعليم العالي ويتوافق مع التحديات المعاصرة للتعليم الجامعي ويحقق التوازن مع مهام أستاذ الجامعة اليوم، و ذلك عبر مراكز متخصصة أو برامج دورية تسعى بشكل خاص لتحقيق الأهداف التالية:

- تنمية المهارات الأكاديمية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة
- تعزيز جوانب الكفايات العلمية والخبرة الذاتية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة
- نشر ثقافة الاحتراف الجامعي داخل الوسط الأكاديمي

ويتضمن البرنامج مهارات أساسية ومنها:

- مهارات التدريس والبحث العلمي

- مهارات التفاعل الإنساني
- المهارات الشخصية
- المهارات القيادية

وقد لخص *(ابو حطب، ١٩٩٤)* أهمية هذه البرامج التدريبية لعضو هيئة التدريس،ومنها إعطاء أستاذ الجامعة خلفية عن فلسفة التعليم الجامعي،والتعريف بالأسس التربوية لعملية التعليم،وتوعية المناهج الجامعية وطرق التدريس ،ومهارته وأنظمة التقويم والقياس، وفتح الفرص لمزيد من أوجه التعاون بين أعضاء هيئة التدريس.،وزيادة دور الجامعة في المجتمع خصوصاً وأن الفجوة لا تزال كبيرة وتتسع مع الزمن بين الجامعة والمجتمع كعالمين منفصلين لا يعبأ أحدهما بالآخر ولا تلتقي أهدافهما ومصالحهما.

وهذه البرامج لابد أن تكون لها أهداف واضحة وأن تكون مرنة وشاملة ومتنوعة بحيث تستوعب جميع شرائح منسوبي الجامعة، وتلبي جميع احتياجات عضو هيئة التدريس، ولا تقتصر على لون واحد من البرامج، وأن توفر لها الكوادر البشرية المؤهلة علميا ومهاريا، وأن ترصد لها الموارد المالية الكافية، وتكون ضمن الخطط الاستراتيجية لكل جامعة ومؤسسة تعليمية.

كما يفترض أن تكون هذه البرامج فاعلة وغير تقليدية في طرحها، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال إلى أن عدد كبير من أعضاء هيئة التدريس و المتدربين بدورات إعداد المعلم الجامعي قد أشاروا إلى أن هذه الدورات لم ترفع من مستوى كفاءتهم المهنية لكونها اعتمدت على أسلوب النصح والإرشاد والمحاضرات النظرية كما أكدت نتائج هذه الدراسات على أن أهداف التنمية المهنية تقتصر على مجال التدريس والبحث العلمي فقط *(حداد،١٩٩٦م)*.

التوصيـــــات:

يوصي الباحث بما يلي:

١) تبني أسلوب التخطيط الاستراتيجي في تطوير أستاذ الجامعة باعتبـاره راس المـال البشري في مؤسسات التعليم العالي.

٢) إلزام كل جامعة أو مؤسسة تعليم عالي بإنشاء مراكز للتعليم الجامعي للتنمية المهنيـة لأعضاء هيئة التدريس، وأن تتعاون هذه المراكز فيما بينها في سبيل تطوير برامجها وتبادل خبراتها.

٣) توطين ثقافة الاحتراف الأكاديمي في الوسط الجامعي، والعمل على تجـاوز جميـع عقباتها، وخلق الظروف والبيئة المحفزة لها.

٤) تبني أسلوب الجودة الشاملة داخل الجامعات باعتبار أن الاحتراف الأكاديمي هو أحـد مخرجاتها.

٥) حسن الاختيار للمعيدين والإعداد الجيد لهم خلال السنة التجريبية باعتبـارهم أسـاتذة الجامعات مستقبلا.

خاتمــــة:

إن واقع أستاذ الجامعة اليوم يتطلب ضرورة اتخاذ جميع الخطوات العملية التـي تساهم في تطوير قدراته ومهاراته، وتزداد الحاجة إلى ذلك في ظل التغيرات والتحـولات التي تشهدها عملية التعليم العالي، وقد خلصت الدراسة إلى أهمية تبني مفهوم الاحتـراف الأكاديمي كعملية مهنية ذات أهداف ووسائل محددة تنقل أستاذ الجامعة من حالة "تقليديـة الأداء وضعفه" إلى "أداء أكثر تميزا ومهنية واحترافا" وذلك عبر تبني هذه الثقافة ونشرها في الوسط الجامعي وتهيئة كافة الوسائل التي تساهم في خلق بيئة محفزة ومشجعة، وكذلك

تحفيز أستاذ الجامعة عبر تحقيق الأمن والرضا الوظيفي له،كما أكدت الدراسة أيضا على ضرورة إنشاء مراكز وبرامج خاصة تعنى بتطوير قدرات ومهارات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

المراجع:

أولا: المراجع العربية

أبو حطب، فؤاد عبداللطيف (٢٠٠٠). اتجاهات ونماذج حديثة في الإعداد التربوي لعضو هيئة التدريس الجامعي: ندوة الجامعة وتحديات المستقبل: **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم** إدارة برامج التربية جامعة سيدي محمد ،فاس ، المغرب.

الخطيب، محمد (١٤٢٥هـ) الاعتماد الأكاديمي و علاقته بالتنمية العلمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي. ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. جامعة الملك سعود.

السلطان، خالد (١٤٢٢هـ). السياسات المستقبلية للتعليم العالي. ورقة عمل مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠ هـ.

الشايع، فهد (١٤٢٥) الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود و معوقاته. . ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (١٤٢٥/١١/٢هـ).

العساف،صالح حمد(١٤٠٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض:شركة العبيكان للطباعة والنشر.

العريض ، جليل ابراهيم (١٩٩٤م). عضو هيئة التدريس بجامعات دول الخليج العربية : تأهيله وتقويمه. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

اللائحة المنظمة لشئون أعضاء هيئة التدريس السعوديين في الجامعات السعودية (عام ١٤١٩هـ، ١٩٩٩ م).

الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي(١٤١٩هـ). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه.

المحسن،محسن (٢٠٠٣). المعوقات الأكاديمية التي تواجه عضو هيئة التدريس. مجلة التربية بكلية الأزهر ع (١٢٠).

المحسن، محسن (٢٠٠١). التفرغ لدى أعضاء هيئة التدريس: دراسة استطلاعية غير منشورة.

حداد، محمد بشير(١٩٩٦م). التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، دراسة مقارنة بين المملكة العربية السعودية ومصر وإنجلترا، رسالة دكتوراه ص٢٥.

فرمان، ريتشارد(١٩٩٥):توكيد الجودة في التدريب و التعليم، ترجمة سامي حسن الفرس و ناصر محمد العديلي، الرياض: دار آفاق للإبداع العالمية للنشر و الأعلام.

فليه، فاروق عبده (١٩٩٧م). أستاذ الجامعة الدور والممارسة بين الواقع والمأمول. القاهرة، دار زهراء الشرق، ص ٦٨.

مازي، عبدالحليم & أبو عمه ، عبدالرحمن (١٤٢٥هـ) . واقع النمو الكمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية ومستقبله: نموذج جامعة الملك سعود. ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي (١٤٢٥/١١/٢هـ)

مرسي، مجمد منير(٢٠٠٢): الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية، القاهرة: عالم الكتب.

نبيل على (١٩٩٤) العرب وعصر المعلومات. الكويت: سلسلة عالم

المعرفة، العدد (١٨٤)٠

نوفل، محمد (٢٠٠٢). الجامعة والمجتمع في القرن الحادي والعشرين. المجلة العربية للتربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس.

يوسف، درويش (١٩٩٩)، "تحليل العلاقة بين الرضا عن العدالة الداخلية والخارجية ومستوى العائد المادي من الوظيفة والولاء التنظيمي: دراسة ميدانية"، المجلة العربية للعلوم الإدارية، م ٦ (١)، ص ٨٩-١٠٧.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Albrecht, N (2003). University Faculty Collaboration and its impact on professional development. Unpublished Thesis. Kansas State University.

Anderson, E. L. (2002). The new professoriate: Characteristics, contributions, and compensation. Washington, DC: American Council on Education Center for Policy Analysis.

Balbachevsky, E & Holzhacker, D (2004). The Academic Profession in Brazil. International Higher Education Journal.

Enders, Jurgen (1997). The Academic Profession in Europe: A view from the status perspective. Center of research on higher education and work. University of Kassel.

Gonzalez, P & Laura E (2004). Faculty Academic Socialization: Strengthening the academic profession in Mexico. Unpublished Thesis, The Calremont Graduate University.

James, J, Michael (2003). Professing between cultures: Academic identity at the intersection of faith life and intellectual



life. Unpublished thesis, Indiana University.

Lau, C., Tse, D. and Zhou, N. (2002). Institutional forces . organizational culture in China: Effects on chan. schemas, firm commitment and job satisfaction. Jour. of International Business. vol. 33. No (3), pp. 533.

Mora, J (2011). The Academic Profession IN SPAIN: between the civ. service and the market. Higher Education, vol. (41). p 133-155

O'Reilly, C., Chatman, J. and Caldwell, D. (1991), People and organizatic ial culture: A profile comparison approach to assessing organization-person fit, Academy of Management Journal, vol. 34 No (3), pp: 487-516.

Strickland ,J,&M,Page and J.D.Hawk.1990. " Preservice teachers' perceptions of qualities exhibited by effective teachers" College student Journal, vol.24, No (1), pp: 43- 48.

The Academic Profession among Faculty Members: concept and Challenges

Dr. Mohsen A Almohsen

Speech about the academic profession on higher education institutions has grown in recent years. This study explores the important role of the academic profession. In addition, it gives an overview of the problems and challenges surrounding academic profession among Saudi faculty members. Finally, the study included a particular proposal to improve the process of academic profession and to enhance faculty performance for teaching, research process, and society services.



معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت عن الإبداع

د. أحمد عيسى اللوغاني*

د. عبير عبد الله الهولي**

د. سلوى باقر جوهر***

مقدمة :

يعتبر التفكير الإبداعي موضوعاً ثانوياً في البحوث التربوية، ويرجع ذلك لإعتماد المعلمين على تصنيف بلوم للأهداف التربوية، والذي يحث على السير على نمط واحد، ويمكن أن يكون ثابتاً فى التفكير، إلا أن هناك مستوى واحداً قد تم تفسيره على أنه عنصر للتفكير والإبداع وهو عنصر التوليف والتركيب. إضافة إلى إفتقاد الإهتمام بالتفكير لإبداعي، والذي يرجع إلى حقيقة أننا لا نعرف الكثير عن التفكير الإبداعي. ولا نهتم بالإبداع في العملية التعليمية كأساس لنجاحها.

ويعتبر الإبداع مجموعة من القدرات الخاصة عند الفرد تمنح العقل قوة دافعة لعملية التفكير، والتي تؤدي بالشخص إلى الإنتاج بصورة متكررة، فهو يشمل متغيرين هما: التفرد Uniqueness، والإستحقاق أو الجدارة Worth فالإبداع يجب أن يشمل معنى الأصالة والإبتكار والتفرد وتقييم الحلول المناسبة للمشكلة، لذلك فإن الإبداع يقاس ويعرف بواسطة نتائجه *(Perkins, 1990)*.

ماهية الإبداع وأهميته :

على الرغم من مرور أكثر من (٥٠) خمسين عاماً في البحث عن مفهوم الإبداع في جميع المجالات التجارية والإقتصادية والتربوية وغيرها إلا أن هناك تبايناً كبيراً بين

* أستاذ مساعد بكلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي - الكويت

** أستاذ مشارك بكلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي - الكويت

*** أستاذ مشارك بكلية التربية الأساسية – الهيئة العامة للتعليم التطبيقي - الكويت

الباحثين في تحديد ماهية الإبداع وكيفية تطويره *(Lunch & Horris, 2001)* فقد عرف جيلفورد الإبداع على أنه : التفكير التنفيذى الذي يؤدى إلى إعادة تشكيل العناصر القديمة، وتحويلها إلى أخرى جديدة، تعبر عن الجدة والإبتكار *(Guilford, 1950)*، فالإبداع إذن ليس قوة سرية مجهولة لنا، ولا رغبة تتحقق بتوافر الدافع أو النية، بل لابد أن يتم الإبداع من خلال فعل تتوافر له خصائص ذهنية متنوعة. ووجدانية مستقرة، وجمالية متمرسة، وثقافية إجتماعية عميقة *(حنورة، ١٩٩٥)*، وربما يكون الإبداع كما يقترح بوستن على أنه: الأكثر تضليلاً، والأكثر تعقيداً، والأكثر غموضاً بالنسبة لكل العمليات الإنسانية *(Boorstin, 1992, 99)*، ويمكن أن نستنتج أن الإبداع مفهوم مركب أو معقد يتأثر بالعديد من العوامل مثل التشجيع والصفات الشخصية والظروف المحيطة أو البيئة ومهارات التفكير *(Meador, 1997)*.

وقد قدم هاريس في كتابه الإلكتروني Introduction to Creative Thinking تعريفاً للإبداع على أنه : "القدرة الإنسانية"، فالإبداع فى هذا المنظور هو القدرة على التمثيل أو إكتشاف شيء جديد، والإبداع ليس قدرة على الإبداع فى لا شيء (الله وحده يمكنه عمل ذلك فقط) ولكنه القدرة على إنتاج أفكار جديدة بطريقة الضم، أو التغيير، أو إعادة تطبيق الأفكار الموجودة، فبعض الأفكار المبدعة هي أفكار مدهشة لم يفكر بها أحد، بينما الأفكار الأخرى بسيطة.

ولا ينظر إلى الإبداع على أنه السلوك والقدرة على إنتاج أو إحداث التغيير والتجديد فقط، ولكن أيضاً قبول هذا التغيير، والتفاعل معه إلى جانب الاستمتاع بالأشياء الجديدة، والعمل على تحسينها.

كذلك يعرف الإبداع على أنه: عملية تقدم للفكر، حيث يعمل الأشخاص المبدعون بجهد كبير، وتواصل مستمر لتحسين الأفكار والحلول، وذلك بعمل تغيير تدريجي وتحسين لعملهم، على عكس الإبداع العشوائي الذي ينتج نتيجة نشاط سريع ومؤقت كما إعتقد لانج إيكباوم في القرن الماضي، فقد وجد الباحثون أن الإبداع يظهر من معظم الناس في مواقف وسياقات مختلفة *(Ripple, 1989;Boden, 1992)* وفي سؤال عن ماهية الإبداع، إن كان موروثاً أم مكتسباً (نتاج تعليمي)؟ وضح الملم أن: الإبداع وتعلمه لا يعني نفياً للعوامل الوراثية، أو الاعتقاد بأن العملية الإبداعية هي نتاج تعليمي بحت، وإنما يعتمد على كليهما معاً، وعلى المؤسسات التعليمية أن تعزز دور التعلم وإبرازه، لأن الإبداع لا يظهر دون تعلم، ومن جهة أخرى فإن البيئة التعليمية المناسبة، والتي تستخدم فيها طرق تدريس فعالة بحيث يتوفر للتعلم من خلالها جو من الحرية والإنطلاق فهذا يساعد على بروز الكثير ممن تتوافر لديهم سمات إبداعية في أفعالهم وأعمالهم والتي توصف بالجدة والإبتكار. لذلك تحث الحاجة إلى تعلم الإبداع وتربيته في المراحل التعليمية المختلفة، وذلك لإتصاله بمظاهر العصر وقضاياه المتعلقة بالتقدم والتطور والتفجر المعرفي.

وتكمن أهمية الإبداع في تشجيع ورعاية العنصر الإنساني المبدع، والذي يُعد المكون الأساسي للبرامج والاستراتيجيات التي من شأنها إحداث النتائج الإيجابية لدى الناشئة، فالبرامج التي تعلم الأطفال المهارات الإبداعية لحل المشكلات تساعدهم في بناء المجتمع *(Todd & Shinzato, 1999)* فقد إكتشف المختصون في علم النفس والصحة النفسية أن الأنشطة الإبداعية في التعامل مع مشكلات الحياة والأعمال اليومية تستخدم في تأمين الأطفال والكبار ووقايتهم من الإجهاد والضغوط وتجنب الملل وتعلمهم قبول التعقيد والغموض وإصدار قرارات بصورة مستقلة *(Honig, 2000)*.

تفسير الإبـــــداع :

في مجال التربية والتعليم نصيب في تفسير الإبداع بمنهجية تعلمية، فقــد وجــد *(الحموي، ١٩٩٦)* ثلاثة مفاهيم تدخل ضمن إنتاجية فكر مبدع هي: الإبــداع، والتجديــد، والإنتاجية، ومن هنا كان تعريفه للإبداع على أنه : "الوحدة المتكاملة لمجموعة العوامــل الذاتية والموضوعية التي تقود إلى تحقيق إنتاج جديد أصيل ذي قيمة من قبــل الفــرد أو الجماعة" أو هو: النشاط أو العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمــة من أجل المجتمع، في حين يمكن تعريف الإبداع بمعناه العام على أنه : إيجاد حلول جديدة للأفكار والمشكلات والمناهج بشرط أن يتم التوصل إلى الحلول بطريقة مستقلة حتى وإن كانت غير جديدة على العلم والمجتمع" *(الحموي ، ١٩٩٦)*.

والتربية الإبداعية هي تلك التى تعتمد بالدرجة الأولى علــى تحريــك الحــوافز والأساليب والبرامج التى تؤدي إلى تعزيز قيمة الإبداع في نفــس الإنــسان وفــي حيــاة المجتمع *(Abdullah, 1996)*، وأي جهد يهدف إلى دعم الإبداع في البيئة التعليمية يجب أن يراعي بالضرورة دور الأفراد، أي دور المعلم ذاته، فهو الــشخص المــسؤول عــن صياغة وتحقيق الأهداف التي تحددها المناهج والبرامج التعليمية، وقدرته على دعم عملية الإبداع داخل الفصل من خلال تحديد القدرات الإبداعية لتلاميذه، وإدراك الناتج الإبــداعي وتشجيع الميول الشخصية والعمليات المعرفية المرتبطة بالإبداع، وتهيئة البيئة التعليميــة بطريقة تجعلها أكثر قابلية لتحقيق الإبداع *(Diakidoy & Kanari, 1999)*.

مستويات الإبداع :

يحددها زين العابدين درويش في ثلاثة مستويات هي :

١ – مستوى الإبداع الفردي :

ويبدأ في المراحل الأولى من العمر، ويحاول سد الفجوة القائمة بين ما هو معروف وبين المجهول عن طريق التعبير المستقبلي أو الإنطلاق الفكري والخيالي المجاوز للواقع مثل رسوم الأطفال.

٢ – مستوى الإبداع الناقد :

ويقوم على تفكير يتجاوز التعبير الحر حيث يتم نقد أسس النظم القائمة للأشياء، وتصور حجج مضادة تستند إلى المنطق، وهذا المستوى جسر يمهد الطريق نحو إبداع أكثر نضجاً وتميزاً.

٣ – مستوى الإبداع العبقري :

وهو أعلى مستويات الإبداع وأكثرها نضجاً وأصالة، فلا يقف عند حجر وتجميع ورفض النظم القائمة. بل يسعى للإنطلاق منها أو من النظم البديلة التي يتصورها المنطق في المستقبل ويتبع المبدع سبلاً لم يطرقها أحد من قبل.

المعلم المبدع :

يوضح براون *(Brown)* أن صفات المعلم المبدع أن يكون قادراً على التحليل والتركيب، والحدس، والانضباط، والنقد الذاتي، ومواجهة الضغط الخارجي *(Brown, 1988)*، وبالتالي فنحن بحاجة إلى برامج لإعداد هذا المعلم بكليات التربية تكون قادرة على تخريج جيل من المعلمين المبدعين في عملهم المدرسي، والقادرين على تحمل مسئولية إعداد وتهيئة البيئة التعليمية التي تعمل على إكتشاف الإبداع في الفصل

الدراسي ودعمه وتشجيعه ولتعرف إتجاهات وانطباعات الطلبة المعلمين المتعلقة بالإبداع والعوامل التي تؤثر فيه؛ فقد اقترح كل من *(Abdullah, 1996; Torrance, 1969)* بوضع مقرر لبناء الروح الإبداعية للطالب المعلم من خلال مادة تعليمية تشجع على إدراك التغيرات أو المشكلات والعقبات التي تحتاج إلى تقديم مقترحات تهدف إلى حلها، ثم إختيارها، ومحاولة تعديلها وتصويبها، ثم تقديمها للمجتمع، ولكن لم يحدد الباحثان إن كان ذلك المقرر مستقلاً يطرح ضمن برنامج إعداد الطالب المعلم، أم هو مقرر مدمج مع بقية المقررات الأخرى في البرنامج.

وإذا كان الاعتقاد السائد أن الإبداع يمكن أن يظهر بطرق متعددة لدى الطلاب، فإن ذلك من شأنه أن يعظم دور المعلم ومسئوليته في دعم عملية الإبداع لدى الطلاب جميعاً، بالإضافة إلى دور البرامج والمناهج لإعداد المعلم. ومن المعروف أن البرامج الدراسية في مؤسساتنا التعليمية من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية تقمع التفكير والإبداع لأن "لا تتجه لتنمية الثقة بالإدراك أو الأفكار الخاصة بل تتجه إلى خلق تبعية لأفكار المؤلف ولما يرد في البرنامج الدراسي" *(إبراهيم ، ١٩٩٩ ، ٤٩)*.

وأوضح درويش أنه لابد من وجود سلوكيات من قبل المعلم لتعليم الطلاب كيف يفكرون بطريقة إبداعية، ويمكن إيجازها بالآتي :

١ – شحذ إحساس الطلاب بالمثيرات البيئية من حولهم، يجعلهم منفتحين على هذه المثيرات سواء تمثلت في شكل علاقات إنسانية، أو انفعالات أو ظواهر طبيعية.

٢ – تقديم كل ما يمكن من المعلومات وقدرات التفكير الإبداعي إلى الطلاب، وهذا من شأنه تنمية وعيهم، بحدود ما يملكون فى طاقات إبداعية خلاقة، وتكوين اتجاه إيجابي عن أهمية ما يقومون به.

٣ – العمل على تقدير صور الإنجاز المدرسي التي تتميز بالأصالة الإبداعية.

٤ – تنمية الصبر على الأفكار الجديدة أو غير المألوفة، والقدرة على تحملها لدى الطلاب ولدى المعلم نفسه، فلا يجب على المعلم أن يتضايق من أفكار غير متوقعة لإجابة سؤال سُئل من قبل طلابه، وإنما يجب على المعلم إخضاع مثل هذه الأسئلة والأفكار لاختبار مدى صحتها أو أصالتها أو جدتها.

٥ – توفير كل المصادر الممكنة، وتسخير كل الإمكانات المتاحة في البيئة المدرسية لتيسر الأداء المبدع من جانب الطلاب.

٦ – انتهاز كل الفرص الممكنة من قبل المعلم، لتأكيد الحاجة إلى الإبداع في نفوس الطلاب، واختلاق المواقف والمشكلات وصور التحدي العقلي التي تقتضي من الطلاب ممارسة قدرتهم على التفكير المبدع.

٧ – تعويد الطلاب على اختبار كل فكرة يتقدمون بها بطريقة منظمة.

٨ – ترك الحرية للطلاب للتفكير بالطرق المناسبة لهم في ظل مناخ يتسم بالتسامح والتوجيه، وعدم فرض طريقة معينة عليهم، أو تأكيد نمط معين في حلهم لمشكلاتهم. *(درويش، ١٩٩٥، ٦٥-٧٤)*.

وقد نبه جروان إلى ضرورة توافر سلوكيات من قبل الطالب أيضاً تساعد المعلم إلى حد كبير على إيجاد المناخ الصفي المثير للتفكير الإبداعي، وهي أن :

١ – يشارك في الأنشطة الصفية.

٢ – يعلل إجاباته، ويقدم أدلة لدعمها.

٣ – يوجه أسئلة متعددة، وصعبة حول الموضوع.

٤ – يستخدم مفردات محددة بدقة.

٥ – يأخذ وقته في التفكير عند بروز مشكلة.

٦ – يبحث عن حلول ممكنة للمشكلة.

٧ – يركز انتباهه على المشكلة، ولا يصرف ذهنه عنها بسهولة.

٨ – يراجع نفسه، ويفكر فيما فعله، أو قاله ويراقب ما يقبله (جروان، ١٩٩٨، ٤٠٢).

كيف يمكننا تشجيع الإبداع ؟

سؤال قام العديد من الباحثين بالإجابة عليه

;Horig, Manzo, 1998; Piirto, 2001; Cropley, 1992; Strenberg, 1988)
(Williams, 1996; Meader, 1997 2000;، *وفيما يلي بعض الإجابات:*

١ – توفير المجال والمعنيات الكافية للنشاط الإبداعي .

٢ – عرض العمل الإبداعي مع تجنب التقييم المفرط.

٣ – تجنب الأفكار الجامدة والمواضيع المستهلكة.

٤ – توفير البيئة الأمنة، وتقليل حدة القلق حول كون العمل يجب أن يكون صحيحاً أو خاطئاً، توفير إحترام وجهات نظر الآخرين.

٥ – تشجيع المتعلم على طرح الفروض، وتقييم الفروض البديلة.

٦ – تشجيع الطلاقة الإبداعية من خلال أنشطة العصف الذهني.

٧ – الدفاع عن الأصالة من خلال تشجيع المتعلم على مواكبة الاستخدامات الجديدة للأشياء.

٨ – تشجيع المتعلم على إضافة تفاصيل إلى الأفكار والبراهين.

٩ – دعم التعاون وبيئة العمل التعاوني.

١٠- تشجيع المتعلم بصورة مستمرة، وإضافة نوع من الحيوية على الأنشطة العقلية.

١١- استخدام كلمات تشجع المتعلم على التعمق في الموضوع مثل: ماذا يحدث لو ... ؟، ماذا لو لم يحدث .... ؟

وقد أكد الصافي أنه لابد وأن تتوافر عدة عناصر تعمل على تشجيع وتنمية الإبداع بين التلاميذ، منها :

١ - البيئة المنفتحة : حيث يتم تشجيع التلاميذ على التعبير عن أفكارهم الخاصة وعواطفهم حينما يشعرون بالثناء والتقدير.

٢ - الاستعمال النشط للمهارات الإبداعية : وذلك لحل المشاكل بطرق مبدعة في المجالات المختلفة.

٣ - نتائج المعرفة السابقة : فالمعرفة السابقة للمحتوى والطريقة هما أمران مطلوبان للإبداع.

٤ - الاستعمال المنظم للخطة : الفرصة والطريقة المنظمة، بالإضافة إلى حرية التفسير جميعها عناصر ترتبط بعضها ببعض، وتساعد تهيئة الاستعداد للإبداع *(الصافي، ١٩٩٦م، ١٥٣).*

مشكلة الدراسة وأسئلتها :

تحددت مشكلة الدراسة في الإفتقار إلى دراسة علمية تبين اتجاهات طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية ومعتقداتهم عن الإبداع، ولذا اختصت هذه الدراسة بالإجابة عن السؤال التالي :

ما هي معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية عن الإبداع ؟

والذي تتفرع عنه الأسئلة التالية :

١ - ما تعريف الإبداع من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٢ - ما العلاقة بين الذكاء والإبداع من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٣ - ما دور المعرفة السابقة والخبرات في الإبداع من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٤ - ما دور المعلم في تحفيز الإبداع لدى التلاميذ من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٥ - ما ملامح الإبداع ومظاهره لدى التلاميذ من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٦ - ما العلاقة بين التاريخ والإبداع من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٧ - ما العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل المشكلات المدرسية من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٨ - ما العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات المياه من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت؟

٩ - هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمعتقدات الطلاب عن الإبداع تعزى لمتغيري (الجنس– التخصص).

أهـــداف الدراســـة :

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف معتقدات طلاب وطالبات كلية التربيـــة الأساســـية بدولة الكويت عن الإبداع، والعناصر المرتبطة به، وذلك بغرض تشخيص الواقـــع بغيـــة تطويره والارتقاء به من خلال الحصول على بيانات عـــن معتقـــدات هـــؤلاء الطـــلاب واتجاهاتهم عن الإبداع، ويتوقع أن ينعكس ذلك بالفائدة على عملية تنميـــة الإبـــداع فـــي العملية التعليمية، لاسيما أن هذه المعتقدات يمكن أن تؤثر على مدركاتهم وتقييمهم للنتائج، وكذلك اختيارهم لاستراتيجيات التعليم أثناء ممارستهم للتدريس والتعلـــيم مـــستقبلاً، ممـــا يتطلب مثل هذا النوع من الدراسات.

أهميـــة الدراســـة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الأمور التالية :

١ – المساهمة في تعرف معتقدات طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية عـــن الإبـــداع، مما يجعل نتائجها في دائرة الاهتمام من قبل مخططي برامج إعداد المعلم.

٢ – الاستجابة للتطور الكبير الذي يشهده قطاع التعليم في دولة الكويت حيـــث شـــرعت وزارة التربية والتعليم في تطوير العملية التعليمية من خلال تنمية الإبداع والتفكيـــر الإبداعي لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

٣ – نظراً لعدم توفر دراسات سابقة تتعلق بمعتقدات طـــلاب وطالبـــات كليـــة التربيـــة الأساسية عن الإبداع. فمن المتوقع أن تكون هذه الدراسة الحالية حـــافزاً للبـــاحثين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال.

حـــدود الدراســـة :

تقتصر الدراسة على المحددات التالية :

١ – طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت.

٢ – معتقدات طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية عن الإبداع.

٣ – العام الدراسى ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

ولهذا فإن إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة على المراحل والمناطق الأخرى داخل دولة الكويت وخارجها يتأثر إلى حد كبير بهذه الحدود.

الدراسات السابقة :

دراسة *إبراهيم (١٩٩٩)* بعنوان "تقييم برنامج كلية التربية في ضـــوء الإبـــداع" وكان الهدف من الدراسة تحديد دور برامج إعداد المعلـــم فـــي تنميـــة قـــوانين الإبـــداع وشروطه، وتدريب عقل الطالب المعلم على التفكير والتأمل والتجاوز، وعلاقة ما يتعلمـــه بالمنطق والإقناع والبصيرة العلمية، وتنمية التفكير، وكذا علاقة تلـــك البـــرامج بتنميـــة القدرات الإبداعية للطالب المعلم، وممارساتهم التدريسية العملية في هذا الشأن. وقد إعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي للبرنامج وقد وجد الباحث بعض تلك البرامج تـــسهم في تنمية الإبداع من خلال:

١ – تشجيع الطلاب على إعطاء أفكار إبداعية عن الموضوعات المدروسة، ومن المهـــم أن يشجع المعلم طلابه على اقتراح أفكار جديدة وأصيلة من أجل تـــدعيم وتأصـــيل الإبداع.

٢ – إثارة المشاركة وتشجيع تلقائية التعبير والطلاقة في الأفكار، من خلال التدريب على توليد سلسلة من الأفكار ذات العلاقة بالموضوعات المدروسة، بهدف تكوين عقل خصب يساعد على انتقال أثر التعلم المرتبطة بمجالات الدراسة إلى مجالات أخرى جديدة.

٣ – تنمية ثقة الطلاب في إدراكاتهم الخاصة، وأفكارهم التشخيصية ذات العلاقة بالقدرات الإبداعية.

٤ – إثارة حب الإستطلاع والقدرة على الإحساس بالمشكلات.

فالمعلمون الذين يعتبرون الإبداع قدرة عامة لدى الطالب قد يميلون إلى البحث عن نتائج إبداعية من طلابهم من خلال عرض مواقف المختلفة عليهم، وقد يفضلون دعم الإبداع من خلال استخدام مهام وواجبات مصممة خصيصاً لإظهار الإبداع عندهم. وهناك معلمون يعتقدون أن الإبداع مرتبط بنوع التخصص أو المجال الذي يدرسه الطلاب خاصة المجالات الفنية أو الأدبية، على عكس المجالات الأخرى مثل الرياضيات والعلوم والتاريخ وذلك يرجع إلى إعتقادهم أنها مجالات أكثر أكاديمية منها إبداعية *(Diakidoy & Kanari, 1999, P.225)*.

دراسة *هاشم وحنورة (١٩٨٩)* بعنوان "الفروق الفردية في الخصائص العقلية بين الذكور والإناث لطلاب القسمين العلمي والأدبي بالمرحلة الثانوية بالكويت وعلاقة ذلك بالسيطرة الجانبية لنصفي المخ "تكونت عينة الدراسة من ٦٩ طالباً وطالبة من كل الأقسام العلمية والأدبية من الدارسين بمدارس الكويت الثانوية، السنة الثالثة الثانوية. وقد إستخدم الباحثان عدداً من المقاييس لتحقيق أهداف البحث وهي :

- مقياس التفضيلات السلوكية للسيطرة الجانبية لجانبي المخ.
- مقياس الدوائر لتوارنس لقياس ثلاثة أبعاد في السلوك الإبداعي هي الطلاقة والمرونة والأصالة.
- مقياس الخطوط لتوارنس لقياس ثلاثة أبعاد في السلوك الإبداعي هي الطلاقة والمرونة والأصالة.
- مقياس عناوين القصص لجيلفورد لقياس الأصالة والمرونة والطلاقة.
- مقياس النتائج البعيدة من بطارية جيلفورد.
- مقياس تورك لتميز المشاركين في الدراسة من خلال أدائهم (الكتابة باليمنى، اليسرى، أو الخليط).

أوضحت نتائج الدراسة تفوق طلاب القسم الأدبي في الطلاقة والمرونة في الخطوط، بينما تفوق طلاب القسم العلمي في المقاييس الإبداعية اللفظية، أما بالنسبة للإناث فقد تفوق الأناث في السلوك الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة)، بالإضافة إلى ذلك فقد أوضحت النتائج أنه لا توجد فروق على المقاييس الإبداعية في كلتا المجموعتين (اليسار واليمين) كذلك أوضحت النتائج عدم وجود تمايز في مقاييس السيطرة المخية ما بين الشعبتين الآداب والعلوم، وقد أرجع الباحثان ذلك إلى إنتمائهم إلى مجتمع واحد ونظام تعليمي واحد يحول دون توضيح الفروق، كذلك أوضحت النتائج أن أداء التلاميذ يكاد يكون متمركزاً حول الوسط، والذي يؤدي إلى تفوق الحدس الإبداعي على المدى البعيد، كما أوضحت الدراسة أن عملية الإبداع عند التلاميذ تعتمد بشكل رئيسي على طبيعتهم وقدراتهم الخاصة، ولا علاقة لها بالعملية التعليمية في المدرسة. وهذا يؤكده

هاريس (Harris,1998) من أن الإبداع عند البالغين يبقى مكتوما خلال فترة الدراسة ولكنها موجودة ويمكن إعادة إيقاظها من خلال مناهج وبرامج تعليمية محفزة للإبداع ومحثه عليه.

دراسة لماك (Mack,1987) بعنوان "مدى إستخدام طرق التدريس الداعمة للأبداع في كليات إعداد المعلم" وقد هدفت الدراسة إلى تحديد ما إذا كانت برامج إعداد المعلم تقوم بتدريس طرق تعزز الإبداع كما يدركها الأساتذة والطلاب المعلمين. إشتملت عينة الدراسة على ٦٢ أستاذ و٣٨٨ طالب معلم. إعتمدت الدراسة على استبيان يوضح وجهة نظر العينة المختارة في طرق التدريس المستخدمة في الكلية لتعزيز الإبداع عند الطلاب المعلمين، وأساليب التعليم المبدعة لديهم. أوضحت النتائج أن تعزيز الإبداع في كلية التربية عامل مهم في إعداد المعلم من وجهة نظر كل من الأساتذة والطلاب المعلمين، وقد أقر غالبية أفراد العينة أن التدريس الإبداعي غير متوفر في أداء الأساتذة، أو حتى في أمثلتهم التي يطرحونه في التدريس الجامعي.

وفي دراسة تورانس (Torrance,1975) قدم قائمة سميت "قائمة الطفل المثالية" وإستخدم تورانس القائمة لبحث إتجاهات المعلمين بشأن السمات الشخصية التي يعتقد أنها تميز الأفراد المبدعين. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين قد يشجعون الطاعة في مقابل السلوك الفطري وتحمل المخاطرة والإبداع في حل المشكلات المتعلقة بهم. وإعتماداً واستمراراً لدراسة تورانس، فقد قام ايشمباك ونولاند (Von Eschenbach & Noland,1981) بدراسة بعنوان "تحديد المعلم للتلاميذ المبدعين خلال العملية التعليمية" وتكونت عينة الدراسة من ٥٧ طالباً معلماً في برنامج المرحلة الإبتدائية في كلية التربية بإحدى الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكيةو ٥٧ معلماً مساعداً للطالب المعلم في

١٠ مدارس. وأوضحت نتائج الدراسة أن الطالب المعلم، والمعلم المساعد في الفصول المدرسية لا يستطيعون التعرف على التلاميذ المبدعين، وألقوا اللوم في ذلك على برامج ما قبل الخدمة، بالإضافة إلى ذلك فقد أتهم المعلم المساعد الإدارة المدرسية بإغفالها عن تدريبهم أثناء الخدمة للبحث عن التلاميذ المبدعين، والأساليب المختلفة لتعزيز هذا الإبداع.

وقد أوصى الباحثان بضرورة تطوير طرق التدريس في برنامج إعداد المعلم بالإضافة إلى تقديم برامج أثناء الخدمة تهدف إلى تطوير أداء المعلم في الصف، وكذا تعمل على تنمية قدرته على تحديد التلاميذ المبدعين خلال العملية التعليمية.

إعتماداً على نفس الأداة التي قام بإعدادها *تورانس (Torrance,1975)* فقد قام كل من *فراير و كولينخر (Fryer & Collings,1991)* .

بدراسة بعنوان "العوامل المرتبطة بالإبداع من وجهة نظر المعلمين" وكان الهدف من الدراسة التعرف على تعريفات المعلمين للإبداع، وآرائهم بخصوص العوامل المرتبطة به، والمعايير المفضلة لتقييمه. واستخدم الباحثان قائمة الطفل المثالي لتورانس وكذا استبيان للتعرف على آراء المعلمين المرتبطة بالعوامل التي لها علاقة بالإبداع ومعايير تقييمه. وأوضحت النتائج أن معظم المعلمين المشاركين عرفوا الإبداع في ضوء مفاهيم التخيل، والحداثة، والتعبير عن الذات، بينما قلة منهم اختاروا السمات التقليدية للشخصية المبدعة لتشجيع تلاميذهم. إضافة إلى ذلك فإن معظم المعلمين اعتقدوا أن الإبداع يمكن تطويره، ولكن لم يذكر أحد منهم كيفية استخدام أساليب الإبداعية لحل المشاكل كوسيلة لتحقيق الهدف.

وفي دراسة *إيجيرل (Aigirl,1999)* بعنوان "دور المعلم في تعزيز الإبداع" هدف من خلالها إلى تحديد وجهات نظر الطلبة المعلمين في سنغافورة حول

أدوار المعلم في تعزيز الإبداع. تكونت عينة الدراسة من ١٤٠ طالباً معلماً، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين قد عبروا عن تقديرهم واعتزازهم بالدور الأساسي للمعلم في إحداث التواصل الفكري بينه وبين طلابه، وكذا في تشجيع عمليات الإبداع خلال العملية التعليمية، إضافة إلى ذلك فإنهم يرون أن المعلم الذي ينمي القدرات الإبداعية لديه قدرة متميزة في إدارة العملية التعليمية.

كذلك قام كل من *دياكيدوى وكانارى (Diakidoy & Kanari,1999)* بدراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات الطلاب المعلمين في جامعة قبرص حول مفهوم الإبداع، والعوامل المرتبطة به، ونتائجه. وتكونت عينة الدراسة من ٤٩ طالب معلم في جامعة قبرص متخصصين بالتربية. وأشارت النتائج إلى أن الطلاب المعلمين يعتقدون أن الإبداع قدرة عامة وإنها تظهر بوضوح في السياق الفني والأدبي، بالإضافة إلى اعتقادهم أن نواتج الإبداع تعتبر نواتج مبتكرة، ولكن ليس بالضرورة ملائم لتخصصات التربية.

الدراسة الحالية تبحث في تحليل معتقدات واتجاهات الطلاب المعلمين بشأن الإبداع ونتائجه، والعناصر المرتبطة به. وهذه المعتقدات والاتجاهات يمكن أن تؤثر على مدركاتهم وتقييمهم للنتائج وكذلك اختيارهم للوسائل التوجيهية والمهام. وقد أثبتت العديد من الدراسات قدرة الطالب المعلم على تحديد اتجاهاته ومعتقداته نحو موضوع تربوي معين *(Hofer & Pintrich, 1997)* وهناك العديد من الدراسات *(Bramald, Hardman, & Foss & Kleinsasser. 1996, Kember, 1997)* قد حللت اتجاهات المعلمين بشأن القضايا المرتبطة بالتعليم وآرائهم عنها وعلاقتها ببعض القضايا التعليمية مثل المحتوى الأكاديمي والمعتقدات والاتجاهات المتعلقة بالتعبير عن الإبداع والتي قد تؤثر على السياسة التعليمية وعلى الممارسة الفردية *(Diakidoy & Kanari, 1999)*،

لقد تم اختيار أداة أعدها *دياكيدوى وكانارى* (Diakidoy & Kanari (1999)) للتعرف على معتقدات الطلاب المعلمين عن الإبداع، والتي تضمنت أسئلة الاختيار من متعدد وأسئلة مفتوحة. وقد تم تركيز قدر كبير من الاهتمام على تقييم القضايا والعوامل المرتبطة برؤيتهم التعليمية، والتي قد تطرح تفسيراً مبدئياً بشأن محدودية تأثير كلية التربية الأساسية على عملية دعم الإبداع لدى الطلاب.

التعريفات الإجرائية :

المعتقدات :

عرفتها *الهولي* بأنها : "مجموعة من الأفكار والافتراضات العقلية، والتي يمكن أن ينظر إليها على أنها نسق متكامل، تلك المعتقدات يؤمن بها الفرد ويستخدمها كمعيار ومرشد لسلوكه ونظرته إلى الأمور الحياتية المختلفة، وفي تفاعله مع الآخرين، تتكون وتتأثر المعتقدات بخلفية الفرد العلمية والثقافية والاجتماعية والمهنية والاقتصادية والدينية والخبرات الفردية والسمات الشخصية والنفسية وجنس الفرد والثبات شبه النسبى، وقد تتغير نتيجة التعليم والخبرات الشخصية والدوافع الذاتية، *(الهولي ، ٢٠٠٦)*.

ويقصد بها في هذا البحث: "مجموعة من الأفكار والافتراضات العقلية والاتجاهات التي يفرق بها طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت بين الإبداع والعناصر المرتبطة به، والتي تكونت لديهم من خبراتهم ومعارفهم السابقة، والتي تعد كمعيار ومرشد لسلوكهم في حياتهم العملية في التدريس مستقبلاً".

الطالب المعلم :

عرفه عبد السميع وحوالة بأنه :أحد طلاب المعاهد والكليات التربوية الذين يعدون لممارسة مهنة التعليم في المستقبل عن طريق دراسة المواد المؤهلة للتدريس" *(مصطفى عبد السميع، سهير حوالة، ٢٠٠٥، ٢٤١).*

ويقصد به في هذا البحث: طالب وطالبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، والذين يعدون لممارسة مهنة التعليم في المستقبل في المراحل التعليمية المختلفة وبحسب التخصص الذي أعد له عن طريق دراسة المواد المؤهلة للتدريس.

إجـــــراءات الدراســـــة:

أ) منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة الدمج بين التحليل الإحصائي الوصفي للمعلومات أو الكمي Quantitative والكيفي Qualitative، والذي يحدد معتقدات الطلبة المعلمين عن الإبداع والمتغيرات التالية له، وذلك بحثاً عن الرؤية الكاملة عن معتقدات العينة حول الإبداع، ويصف *باتون (Potton, 1990, 14)* مزايا كل من الطريقتين / المنهجين كما يلي :

"يمتاز المدخل الكمي بإمكانية قياس رد فعل عدد كبير من الأفراد على مجموعة محدودة من الأسئلة بحيث يسهل التجميع والمقارنة الإحصائية بين البيانات. مما يتيح فرصة واسعة لتقييم النتائج المتخلصة بدقة وإنجاز، في حين أن المدخل الكيفي يتيح وفرة من المعلومات التفصيلية حول عدد محدود من الأفراد أو الحالات مما يزيد من فهم الأفراد والحالات محل الدراسة وإن كان يقلل من فرصة التقييم".

ب) مجتمع الدراسة وعينتها :

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، والذين يدرسون جميع التخصصات للعام الدراسي ٢٠٠٥م/٢٠٠٦م والبالغ عددهم (٢٦٢) طالباً وطالبة، والجدول (١) يبين توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة :

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الجنس		التخصص	
	ذكر	أنثى	أدبي	علمي
العدد	١٣٧	١٢٥	١٢٦	١٣٦

جـ) أداة الدراسة :

لقد تم تطبيق أداة الدراسة من تصميم *دياكيدوى وكدنارى* *(Diakidoy & Konari, 1999)* والتي تضمنت أسئلة الاختبار من متعدد وأسئلة الإجابات المفتوحة حيث ركزت على تقييم معتقدات الطلبة والطالبات عن الإبداع من خلال القضايا والعوامل ،: تبطة برؤيتهم التعليمية، والتي تطرح تفسيراً مبدئياً بشأن محدودية تأثير الكلية على ،لية دعم الإبداع لديهم..

د) صدق أداة الدراسة وثباتها :

للتأكد من صدق الأداة ومناسبتها لمجتمع الدراسة، قام الباحث بعرضها على لجنة من ذوي الخبرة والاختصاص في موضوع الدراسة، وقد طلب منهم إبداء رأيهم في العبارات التى تضمنتها الأداة من حيث الوضوح ومناسبتها للمجتمع الكويتي، وقد تم إبداء الملاحظات التي يرونها مناسبة، وقد أخذ الباحث بالآراء والتوجيهات التي أبداها السادة

المحكمون وتم تعديل الفقرات التي لم تصل إلى نسبة اتفاق (٨٠%) بين المحكمين.

- ثبـــات الأداة :

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على مجموعة من خارج العينة تكونت من (٢٠) طالباً وطالبة، وباستخدام طريقة الاختبار وإعـــادة الاختبـــار (test – retest) وبفارق زمني قدره ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ومن ثم تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٣%).

هـ) التصميم الإحصائي :

اهتمت هذه الدراسة بعدد من المتغيرات المستقلة والتابعة لتعرف معتقدات طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية عن الإبداع. وكانت المتغيرات المستقلة في هذه الدراسة هي:

١ – جنس الطالب وله مستويان (ذكر ، أنثى).

٢ – التخصص وله مستويان (أدبي ، علمي)

أما المتغيرات التابعة فتتمثل بمعتقدات عينة الدراسة على أداة الدراسة وعلى كل قضية تضمنتها وهي: تعريف الإبداع، العلاقة بين الذكاء والإبداع، دور المعلم في تحفيز الإبداع، دور المعرفة السابقة والخبرات في الإبداع، ملامح ومظاهر الإبداع لدى التلاميذ، علاقة الإبداع بالتاريخ، العلاقة بين الإبداع والتفكير في حل مشكلات المدرسة، والعلاقـــة بين الإبداع ومشكلات الحياة.

و) المعالجة الإحصائية :

لقد تمت دراسة استجابات عينة البحث على هذه الأسئلة المفتوحة دراســـة كيفيـــة وكمية من خلال الإجراءات التالية :

- تفريغ الاستجابات بنصوصها دون أي تدخل في صياغتها بالنسبة لكـــل ســـؤال مـــن الأسئلة الثمانية (انظر الملحق).

- تحديد وتحليل المعاني والمفاهيم الواردة في كل استجابة مع استخلاص الكلمات أو العبارات الأساسية التي تشير إلى جوهر المعاني والمفاهيم التي تشتمل عليها كل استجابة على حدة.
- حصر عدد مرات تكرار كل من هذه المعاني والمفاهيم أحد ما يشير إليها من كلمات وعبارات بالنسبة لكل سؤال من الأسئلة المفتوحة.
- الاستجابات التي لم ترد سوى مرة واحدة أو مرتين وذلك نظراً لندرتها ووصفها في بند "لم يذكر".
- حساب النسب المئوية والتكرارات لاستجابات العينة على كل سؤال من الأسئلة المفتوحة.
- ترتيب الاستجابات طبقاً لما تحقق منها من نسب مئوية.
- أدخلت البيانات في ذاكرة الحاسوب لتعرف أثر متغيري (الجنس والتخصص). وتم تحليلها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية الخاصة بالعلوم الإجتماعية SPSS واستخدام اختبار (كا٢).

نتائج الدراسة ومناقشتها :

سيتم عرض نتائج الدراسة وفق تسلسل أسئلتها على النحو التالي :

أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه ما تعريف الإبداع؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية للإجابات وترتيبها تنازلياً.

وقد تم استخراج قيمة (كا٢) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تعريفات الطلاب للإبداع، تعزى لمتغيرى الجنس والتخصص. وقد رصدت نتائج التحليل في الجدول (٢) على النحو التالي :

جدول (٢) استجابات أفراد العينة عن السؤال الأول المفتوح الخاص بتعريف الإبداع

العبارة ما تعريف الإبداع؟	ك	%	الجنس: أنثى		الجنس: ذكر		التخصص: أدبي		التخصص: علمي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تحويل العادي إلى مبتكر	٤٨	١٨,٣	٢٢	١٧,٦	٢٦	١٩	٢٣	١٨,٣	٢٥	١٨,٤
التفكير فيما لم يفكر فيه أحد	٣٨	١٤,٥	١٨	١٤,٤	٢٠	١٤,٦	١٧	١٣,٥	٢١	١٥,٤
إنجاز شيء جديد متميز	٣٦	١٣,٧	١٧	١٣,٦	١٩	١٣,٩	١٦	١٢,٧	٢٠	١٤,٧
الإنتاج مع التمكن والإتقان	٣٠	١١,٥	١٤	١١,٢	١٦	١١,٧	١٢	٩,٥	١٨	١٣,٢
محاولة اكتشاف شيء لم يعرفه من قبل	٢٤	٩,٢	١٣	١٠,٤	١١	٨	١٠	٧,٩	١٤	١٠,٣
استخدام الخيال والتأمل	١٤	٥,٣	٨	٦,٤	٦	٤,٤	٩	٧,١	٥	٣,٧
لم يذكر	٧٢	٢٧,٥	٣٣	٢٦,٤	٣٩	٢٨,٥	٣٩	٣١	٣٣	٢٤,٣
المجموع	٢٦٢	١٠٠	١٢٥		١٣٧	١٠٠		١٠٠		١٠٠

يشير جدول (١) الخاص بتعريف الإبداع إلى أن حوالي نصف الاستجابات ترى أن الإبداع يتمثل في تحويل الشيء العادي المألوف إلى شيء آخر جديد مبتكر يختلف عن سابقه، وتأكد ذلك أيضاً في حوالي ثلث الاستجابات التي ترى أن الإبداع في التفكير المختلف عن تفكير الغير، في حين أن أكثر من خمس الاستجابات ترى الإبداع في الإنتاج أو الإنجاز بشرط أن يكون متميزاً ومتقناً، وجاءت أقل الإستجابات في الربط بين الإبداع والتأمل.

وتتفق هذه الاستجابات إلى حد ما مع ما ذكره جون يونج من أن كلمة الإبداع ترجع أصولها إلى الكلمة اللاتينية Creare بمعنى يصنع To make، وإلى الكلمة اليونانية Krainein بمعنى ينجز أو يحقق To fulfill *(Young, 1985)*، ويتفق ذلك أيضاً مع ما ورد في لسان العرب حول معنى كلمة إبداع في اللغة العربية، وهو يشير إلى الخلق على غير مثال بمعنى تحقيق شيء ما له صفة الجدة *(ابن منظور، ١٩٧٩)* غير أن

العديد من الباحثين يقررون أن الجدة ليست كافية لكي يكون الشيء مبدعاً، بل ينبغي أن تتوافر له خصائص إضافية كأن يكون ملائماً واقتصاديا ومفيداً، وهذا ما أكده يونج حين عرف الإبداع بأنه: "المهارة في إنتاج شيء جديد له قيمة" *(Young, 1985, 78)* ويلاحظ على هذه الاستجابات أنها قد خلت من الإشارة إلى أهمية أن يكون المنتج الجديد له فائدة سواء بالنسبة للفرد أو للمجتمع، وهذا ما يؤكده الجدول أعلاه.

ولمعرفة أثر متغيري (الجنس والتخصص) على تعريف الإبداع: تم تطبيق اختبار Chi-square tests (كا٢) وكانت النتائج كالتالي :

Chi-Square Test

الجنس				التخصص	
مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة
٠,٩٨٢	٦	١,٠٨٨	٠,٦٦٥	٦	٤,٠٨٣
٠,٩٨٢	٦	١,٠٨٨	٠,٦٦٢	٦	٤,١٠٦
٠,٤٠٤	١	٠,٦٩٨	٠,٤٩٦	١	٠,٤٦٤

من خلال جدول (٣) يتبين أن مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من ٠,٠٥ وهذا يعني أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين عينتي (الطلاب – الطالبات) ، (الأدبي ، العلمي) في تعريفهم للإبداع وهذا يعني أن الجنس لا يعد عاملاً مؤثراً في تعريف الإبداع، ولعل ذلك يعود إلى طبيعة تأهيل كل من الذكور والإناث حيث يشتركان معاً في برنامج إعداد جامعي موحد.

ثانياً – النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه ما العلاقة بين الذكاء والإبداع؟

ما العلاقة بين الذكاء والإبداع من وجهة نظر طلاب وطالبـات كليـة التربيـة الأساسية بدولة الكويت؟ وهل تختلف تعريفات الإبداع لديهم باختلاف الجنس (ذكر ، أنثى) والتخصص (أدبي ، علمي)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (كا^2) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لتعريف الإبـداع تعـزى لمتغيـرى الجـنس والتخصص وقد رصدت نتائج التحليل في الجدول (٤).

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية وقيمة (كا^2) للسؤال المفتوح الخاص بالعلاقة بين الذكاء والإبداع

العبارة ما العلاقة بين الذكاء والإبداع؟	ك	%	الجنس				التخصص			
			أنثى		ذكر		أدبي		علمي	
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
كلما زاد الذكاء زاد الإبداع	٧٠	٢٦,٧	٣٨	٣٠,٤	٣٢	٢٣,٤	٣١	٢٤,٦	٣٩	٢٨,٧
للذكاء دور في الإبداع	٤٦	١٧,٦	٢٦	٢٠,٨	٢٠	١٤,٦	٢٢	١٧,٥	٢٤	١٧,٦
الإنسان الذكي لابد وأن يكون مبدعاً	٣٤	١٣	١٥	١٢	١٩	١٣,٩	١٤	١١,١	٢٠	١٤,٧
الذكاء ليس شرطاً للإبداع	٢٠	٧,٦	٩	٧,٢	١١	٨	١٢	٩,٥	٨	٥,٩
الذكاء يؤلد الإبداع	١٨	٦,٩	٨	٦,٤	١٠	٧,٣	١١	٨,٧	٧	٥,١
الذكاء عام أما الإبداع فخاص	١٤	٥,٣	٨	٦,٤	٦	٤,٤	٥	٤	٩	٦,٦
بعض الأذكياء لا يبدعون	١٠	٣,٨	٦	٤,٨	٤	٢,٩	٣	٢,٤	٧	٥,١
كل مبدع ذكي وليس كل ذكي مبدع	٨	٣,١	٥	٤	٣	٢,٢	١	٠,٨	٧	٥,١
لم يذكر	٤٢	١٦	١٠	٨	٣٢	٢٣,٤	٢٧	٢١,٤	١٥	١١
المجموع	٢٦٢	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٧	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٦	١٠٠

Chi-Square Tests

الجنس			التخصص		
مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المحسوبة
٠,٠٧٢	٨	١٤,٣٨٠	٠,٠٨٠	٨	١٤,٠٥٩
٠,٠٦٠	٨	١٤,٩٥٨	٠,٠٩٥	٨	١٤,٧٣١
٠,٠٨٦	١	٢,٩٤٨	٠,٠٥	٢	٣,٩٢٧

يشير الجدول (٣) الخاص بالعلاقة بين الذكاء والإبداع إلى أن هناك علاقة بين الذكاء والإبداع، حيث احتلت العبارات "كلما زاد الذكاء زاد الإبداع" و"للذكاء دور في الإبداع" و"الذكي لابد وأن يكون مبدعاً"، و"الذكاء يولد الإبداع" المراتب الثلاثة الأولى بالإضافة إلى المرتبة الخامسة أيضاً، ورغم ذلك فقد ظهر من يقول بأن "الذكاء ليسَ شرطاً للإبداع"، "وأن بعض الأذكياء لا يبدعون"، و"أن كل مبدعاً ذكي ولكن ليس كل ذكي مبدع"، وإن كان بنسب أقل حسبما يوضح الجدول أعلاه.

ويشير الجدول كذلك إلى أن مستوى الدلالة لقيمة (كا٢) كانت أعلى من ٠,٠٥ وهذا يعنى قبول الفرض الصفرى، ولذلك فإنه لا يوجد فرق دال بين عينتى (الذكور، الإناث) (الأدبي، العلمي) في العلاقة بين الذكاء والإبداع. أي أن هناك اتفاقاً في استجابات أفراد العينة (ذكور، إناث)، (أدبي ، علمي) فيما يتعلق بوجود علاقة بين الذكاء والإبداع.

وقد تضاربت آراء علماء النفس في علاقة الذكاء بالإبداع، إذ يرى بعضهم أن الإبداع والذكاء نوعان مختلفان من النشاط العقلي، وأن هناك مبدعين لا يتمتعون بمستوى رفيع من الذكاء، كما أن هناك من هم شديد الذكاء لكنهم ليسوا مبدعين.

ويرى البعض الآخر أن الإبداع ما هو إلا مظهر للذكاء العام للفرد، وليست هناك قدرة خاصة للإبداع، ولقد أشارت الدراسات التي تركزت حول العلاقة بين الإبداع والذكاء إلى أن الشخص المبدع لابد وأن يكون لديه حد أدنى من الذكاء لا يقل عن نسبة ذكاء تتراوح ما بين (١٠٠-١٢٠) أى أن يكون على الأقل شخصاً متوسط الذكاء وليس متخلفاً عقلياً *(حنورة، ٢٠٠٠، ٨٢)* إذ لا يمكن تصور أن يكون المبدع شخصاً ضعيف الذكاء، رغم معرفتنا بأن الإبداع يحتاج إلى درجة عالية من التركيز العقلي والتخطيط والربط بين العناصر المتباعدة والتغلب على المشكلات والاستبصار، ومن ثم

فإننا نقر بأن المبدع شخص على درجة عالية من الذكاء، وهذا ما اتجهت إليه الاستجابات المشار إليها.

ثالثاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

ما دور المعرفة والخبرات السابقة في الإبداع من وجهة نظر طـلاب وطالبـات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟ وهل تختلف إجابات عينة البحث باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (علمي ، أدبي) وللإجابة عن هذا السؤال تم اسـتخراج النـسب المئوية للإجابات وترتيبها تنازلياً، واستخراج قيمة (كا^2) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث لدور المعرفة والخبرات السابقة في الإبـداع، تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

<u>وقد رصدت نتائج التحليل في الجدول (٤) على النحو التالي :</u>

جدول (٤) نتائج اختبار (كا^2) وتكرارات والنسب المئوية للسؤال المفتوح الخاص بدور المعرفة والخبرات السابقة في الإبداع وأثر متغيري الجنس والتخصص

العبارة ما دور المعرفة والخبرات السابقة في الإبداع ؟	ك	%	الجنس				التخصص			
			أنثى		ذكر		أدبي		علمي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تيسير الإبداع	٥٨	٢٢,١	٣٢	٢٥,٦	٢٦	١٩	١٩	١٥,١	٣٩	٢٨,٧
لهـا دور كبيـر فـى الإبداع	٣٤	١٣	١٨	١٤,٤	١٦	١١,٧	٢٤	١٩	١٠	٧,٤
هي الأساس في الإبداع	٣٢	١٢,٢	٢١	١٦,٨	١١	٨	٢٤	١٩	٨	٥,٩
إثراء الإبداع	٢٨	١٠,٧	١٩	١٥,٢	٩	٦,٦	١٩	١٥,١	٩	٦,٦
تجنب الأخطاء	١٨	٦,٩	٦	٤,٨	١٢	٨,٨	١٣	١٠,٣	٥	٣,٧
ليست ضرورية للإبداع	١١	٤,٢	٣	٢,٤	٨	٥,٨	٢	١,٦	٩	٦,٦
تزيد مرونة الإبداع	٩	٣,٤	٠	٠	٩	٦,٦	٧	٥,٦	٢	١,٥
لم يذكر	٧٢	٢٧,٥	٢٦	٢٠,٨	٤٦	٣٣,٦	١٨	١٤,٣	٥٤	٣٩,٧
المجموع	٢٦٢	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٧	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٦	١٠٠

Chi-Square Tests

الجنس			التخصص		
مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة
٠,٠٠١	٧	٢٥,٧٦٧	٠,٥٠٠	٧	٥٢,٧١٦
٠,٠٠٠	٧	٢٩,٥٠٢	٠,٠٠٠	٧	٥٤,٩٠٢'
٠,٥٨٦	١	٠,٢٩٧	٠,٠٠٠	١	٢١,٤١٣

يشير جدول (٤) الخاص بدور المعرفة والخبرات السابقة في الإبداع إلى أن كافة الاستجابات قد أجمعت على أن المعرفة والخبرة السابقة دوراً هاماً في تيسير الإبداع والإسهام فيه. بل إن بعض الاستجابات (١٢,٢%) اعتبرتها أساساً في الإبداع، ولم يخرج عن هذا الإجماع سوى نسبة ضئيلة (٥,٨%) ارتأت أن المعرفة والخبرات السابقة ليست ضرورية للإبداع. وفي هذا الصدد يقول *الكسندر ورشكا (١٩٨٩)* إنه : "أيا كانت استراتيجية التفكير في الفعل الإبداعي، فإن هذا الفعل سيواجه بالتأكيد جملة معقدة من الصعوبات والعقبات، وأن الاقتراب من لحظة الإبداع لا يمكن أن يتم صدفة، بل عبر محاولات متكررة، وهذه المحاولات تقوم على المعرفة والخبرات السابقة ذات المنابع المتعددة، *(الكسندر وروشكا، ١٩٨٩، ٤٩)* وهذا ما يتفق إلى حد كبير ما ورد في استجابات الطلاب على السؤال الثالث، ولمعرفة أثر متغيري الجنس والتخصص في دور المعرفة والخبرات السابقة في الإبداع أظهرت نتائج اختبار (كا٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات العينة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص فقد بلغ مستوى الدلالة ٠,٠٣٠ فهو أقل من ٠,٠٥٠..

وهذا يدل على وجود اختلاف بين استجابات أفراد العينة في دور المعرفة والخبرات السابقة في الإبداع. إلا أن المرفق في الجدول أن المعرفة والخبرات السابقة لها

دور كبير في الإبداع وكان الاختلاف في الإجابات في الدور الذي تلعبه، فبلغت نسبة إجابات الإناث في أن المعرفة والخبرات السابقة لها دور أساسي في الإبداع (١٦,٨)، وأما أعلى نسبة بلغت في إجابات الذكور بأن للمعرفة والخبرات السابقة دوراً كبيراً كانت (١١,٧).

أما التخصص : فبلغت أعلى نسبة لإجابات التخصص الأدبي (١٩%) لبندي أن للمعرفة والخبرات السابقة دور كبير في الإبداع، وأن المعرفة والخبرات السابقة هي الأساس في الإبداع.

أما التخصص العلمي فبلغت أعلى نسبة (٢٨,٧%) لإجابتهم بأنها تيسر الإبداع.

رابعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :

ما دور المعلم في تحفيز الإبداع لدى تلاميذه من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت؟ وهل تختلف إجابات عينة البحث باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)، تخصص (أدبي – علمي).

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية للإجابات وترتيبها تنازلياً، واستخراج قيمة (كا^2) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث لدور المعلم في تنمية الإبداع لدى التلاميذ تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. وقد رصدت نتائج التحليل في الجدول (٥) على النحو التالي :

جدول (٥) تكرارات النسب المئوية وقيمة (كا^٢) للسؤال المفتوح الخاص بدور المعلم في تحفيز الإبداع لدى التلاميذ

العبارة			الجنس				التخصص			
ما دور المعلم في تحفيز الإبداع لدي التلاميذ؟	ك	%	أنثى		ذكر		أدبي		علمي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
تشجيع ومكافأة المبدع	٦٤	٢٤,٤	٤٤	٣٥,٢	٢٠	١٤,٦	٣٣	٢٦,٢	٣١	٢٢,٨
تهيئة الوسائل المساعدة على التفكير	٣٤	١٣	١٢	٩,٦	٢٢	١٦,١	٥	٤,٠	٢٩	٢١,٣
تعرف هوايات التلاميذ وميولهم	٣٠	١١,٥	١١	٨,٨	١٩	١٣,٩	١٦	١٢,٧	١٤	١٠,٣
عرض الإبداعات والاهتمام بها	٢٤	٩,٢	٩	٧,٢	١٥	١٠,٩	١٠	٧,٩	١٤	١٠,٣
إتاحة كل الفرص الممكنة أمام المبدعين	١٨	٦,٩	٧	٥,٦	١١	٨,٠	٨	٦,٣	١٠	٧,٤
تهيئة المواقف التعليمية والمناسبة للإبداع	١٦	٦,١	٤	٣,٢	١٢	٨,٨	٤	٣,٢	١٢	٨,٨
الاعتبار والأنشطة وتنويعها	١٤	٥,٣	٤	٣,٢	١٠	٧,٣	٣	٢,٤	١١	٨,١
التحريض على المشاركة والمناقشة	١٠	٣,٨	٢	١,٦	٨	٥,٨	٤	٣,٢	٦	٤,٤
أن يكون المعلم نفسه مبدعاً	٨	٣,١	١	٠,٨	٧	٥,١	٣	٢,٤	٥	٣,٧
لم يذكر	٤٤	١٦,٨	٣١	٢٤,٨	١٣	٩,٥	٤٠	٣١,٧	٤	٢,٩
المجموع	٢٦٢	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٧	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٦	١٠٠

Chi-Square Tests

الجنس			التخصص		
مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^٢ المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^٢ المحسوبة
٠,٠٠١	٩	٣٨,٠٢٩	٠,٠٠٠	٩	٥٦,٦٥٣
٠,٠٠٠	٩	٣٩,٥٧٤	٠,٠٠٠	٩	٦٣,٥٨٩
٠,٠٠٠	١	٢٩,٠٧٤	٠,٠٠٠	١	١٨,١٨٨

يشير جدول (٥) الخاص بدور المعلم في تحفيز تلاميذه على الإبداع إلى أن استجابات الطلاب قد أوردت قائمة بالأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم لتحفيز تلاميذه على الإبداع، ويأتي في مقدمة هذه الأساليب تشجيع ومكافأة المبدع، وتهيئة الأساليب التي تحفز على الإبداع بالفعل، وإن كان إبداع المعلم نفسه قد احتل تحفيز الإبداع لدى التلاميذ تختلف بشكل ملحوظ عما يرد في أدبيات الإبداع والتي غالباً ما تتوقف أمام تقنيات مثل العصف الذهني، توليد الأفكار، تجاذب الأفكار، الجمع بين العناصر، جعل المألوف غريباً والغريب مألوفاً *(روشكا، ١٩٨٩)*، *(Machinon, 1962)* لكن هذه القائمة نفسها تتفق مع ما أشارت إليه انستازي من تزايد الإهتمام بتكوين المبدع أكثر من اتجاهها نحو تميزه وكشفه *(Anasta si, 1958)*.

وأشار اختبار كا[٢] إلى وجود فروق بين إجابات أفراد عينة البحث حول دور المعلم في تنمية الإبداع لدى تلاميذه تعزى لمتغيري الجنس والتخصص وذلك وفق ما يلي:

- **الإناث** : بلغت أعلى نسبة (٣٥,٢%) لبند تشجيع ومكافأة المبدع.
- **الذكور** : بلغت أعلى نسبة (١٦,١%) لبند تهيئة الوسائل المساعدة على التفكير.
- **الأدبي** : بلغت أعلى نسبة (٢٦,٢%) لبند تشجيع ومكافأة المبدع.
- **العلمي** : بلغت أعلى نسبة لبندي تشجيع ومكافأة المبدع (٢٢,٨)، وتهيئة الوسائل (٢١,٣%).

وهذا يعود إلى أن العينة قد سحبت من نفس المجتمع.

خامساً : النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس :

ملامح الإبداع ومظاهره لدى التلاميذ من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت ؟ وهل تختلف بإختلاف جنس المجيب وتخصصه ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إستخراج النسب المئوية للإجابات وترتيبها تنازلياً، واستخراج قيمة (كا^2) لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث عن ملامح الإبداع ومظاهره لدى التلاميذ تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وقد رصدت نتائج التحليل في الجدول (٦) على النحو التالي :

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية و(كا^2) للسؤال المفتوح الخاص بملائمة الإبداع ومظاهره لدى التلاميذ (ن = ٢٦٢)

العبارة	ك	%	الجنس				التخصص			
ما ملامح الإبداع			أنثي		ذكر		أدبي		علمي	
ومظاهره عند التلاميذ ؟	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
طريقة الإجابة عن الأسئلة	٤٢	١٦	١٦	١٢,٨	٢٦	١٩	١٢	٩,٥	٣٠	٢٢,١
الرسم والأعمال الفنية	٣٦	١٣,٧	٢٦	٢٠,٨	١٠	٧,٣	٢٤	١٩	١٢	٨,٨
الذكاء الشديد المرتفع	٣٤	١٣	٦	٤,٨	٢٨	٢٠,٤	١٢	٩,٥	٢٢	١٦,٢
المعلومات الوفيرة	٣٢	١٢,٢	١٣	١٠,٤	١٩	١٣,٩	٢٤	١٩	٨	٥,٩
الإشتراك في المناقشة والحوار	٣٠	١١,٥	١٨	١٤,٤	١٢	٨,٨	٢١	١٦,٧	٩	٦,٦
استنتاج المفاهيم	٢٢	٨,٤	١٠	٨	١٢	٨,٨	٣	٢,٤	١٩	١٤
تنوع الاهتمامات والأنشطة	١٦	٦,١	١١	٨,٨	٥	٣,٦	٢	١,٦	١٤	١٠,٣
لم يذكر	٥٠	١٩,١	٢٥	٢٠	٢٥	١٨,٢	٢٨	٢٢,٢	٢٢	١٦,٢
المجموع	٢٦٢	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٦	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٦	١٠٠

Chi-Square Tests

الجنس			التخصص		
مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة
٠,٠٠٠	٧	٢٧,٩٩٣	٠,٠٠٠	٧	٤٨,٥٠١
٠,٠٠٠	٧	٢٩,٤٩٤	٠,٠٠٠	٧	٥١,٧٧٨
٠,٤٦٦	١	٠,٥٣١	٠,١٤٣	١	٢,١٤٢

يشير جدول (٦) الخاص بملامح الإبداع ومظاهره لدى التلاميذ إلى مجموعة من السلوكيات التي يمكن أن يلاحظها المعلم على تلاميذه، ويستدل منها على مظاهر الإبداع لدى التلاميذ، وهي في مجملها سلوكيات شائعة في العمل داخل الفصل الدراسي، لكن هذه الاستجابات لم تشر من قريب أو بعيد إلى مراحل عملية الإبداع مثل الإعداد والاحتضان، الإشراف، التحقيق، أو مستويات مثل المستوى التعبيري، المستوى الإنتاجي، أو مكوناتها مثل الأصالة والطلاقة والمرونة، وما تحتويه كل منها من مكونات فرعية *(حسن عيسى، ١٩٩٣م)*، الأمر الذي يؤكد أن هذه الاستجابات قد انحصرت فيما يلاحظه الطالب بالفعل دون أن تتأثر بأي من الدراسات الأكاديمية حول عملية الإبداع.

كما تشير نتائج اختبار كا٢ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد عينة البحث حول ملامح الإبداع ومظاهره لدى التلاميذ، تعزى لمتغيري الجنس والتخصص وذلك على النحو التالي:

الذكور : الذكاء الشديد (٢٠,٤%)، الإجابة عن الأسئلة (١٩%)، المعلومات (١٣,٩%).

الإناث : الرسم والأعمال الفنية (٢٠,٨%)، المناقشة والحوار (١٤,٤%)، الإجابة عن الأسئلة (١٢,٨%).

الأدبي : الرسم والأعمال الفنية، المعلومات الوفيرة (١٩%)، المناقشة والحوار (١٦,٧%).

العلمي : الإجابة عن الأسئلة (٢٢,١%)، الذكاء الشديد (١٦,٢)، استنتاج المفاهيم (١٤%).

وهذا يمكن أن يعود إلى طبيعة المواد الدراسية التي يدرسها الطلاب فنلاحظ أن التخصص الأدبي يرى الإبداع في الأعمال الفنية والأدبية التي تشكل معظم المقررات والمفردات التي يدرسها القسم الأدبي في حين نلاحظ أن القسم العلمي يلاحظ أن الإبداع يكون في استنتاج المفاهيم والاختراعات التي يهتم بها المنهاج المخصص للقسم العلمي في الرياضة والعلوم والكيمياء.

سادساً : النتائج المتعلقة بالسؤال السادس :

ما العلاقة بين التاريخ والإبداع من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية في دولة الكويت ؟ وهل تختلف بإختلاف جنس المجيب وتخصصه ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية للإجابات وترتيبها تنازلياً، واستخراج قيمة كا^2 لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث عن علاقة التاريخ بالإبداع تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

وقد رصدت نتائج التحليل في الجدول (٧) على النحو التالي:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية و(كا^{2}) للسؤال المفتوح الخاص بالتاريخ والإبداع (ن = ٢٦٢)

العبارة هل يمكن أن يكون الإبداع في التاريخ ؟	ك	%	الجنس				التخصص			
			أنثى		ذكر		أدبي		علمي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
فهم الحاضر وصنع المستقبل	٤٤	١٦,٨	١٧	١٣,٦	٢٧	١٩,٧	٣٣	٢٦,٢	١١	٨,١
إظهار التجارب المبدعة	٣٥	١٣,٤	١٥	١٢	٢٠	١٤,٦	٦	٤,٨	٢٩	٢١,٣
الإبداع موجود في كل أمور الحياة	٢٦	٩,٩	١٤	١١,٢	١٢	٨,٨	١٠	٧,٩	١٦	١١,٨
التفكير في تفسير جديد للتاريخ	٢٢	٨,٤	١٣	١٠,٤	٩	٦,٦	٥	٤	١٧	١٢,٥
تصحيح ما هو خطأ في التاريخ	١٩	٧,٣	١٠	٨	٩	٦,٦	١١	٨,٧	٨	٥,٩
اكتشاف العلاقات	١٦	٦,١	٨	٦,٤	٨	٥,٨	٤	٣,٢	١٢	٨,٨
التاريخ شيء ثابت وجامد	١٣	٥	٦	٤,٨	٧	٥,١	٩	٧,١	٤	٢,٩
التاريخ لا إبداع فيه	١٢	٤,٦	٧	٥,٦	٥	٣,٦	٨	٦,٣	٤	٢,٩
التاريخ لا يخدم الإبداع	٨	٣,١	١	٠,٨	٧	٥,١	٧	٥,٦	١	٠,٧
التاريخ فات وانقضى	٥	١,٩	٣	٢,٤	٢	١,٥	٠	٠	٥	٣,٧
لم يذكر	٦٢	٢٣,٧	٣١	٢٤,٨	٣١	٢٢,٦	٣٣	٢٦,٢	٢٩	٢١,٣
المجموع	٢٦٢	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٧	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٦	١٠٠

Chi-Square Tests

الجنس			التخصص		
مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^{2} المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^{2} المحسوبة
٠,٥٨٠	١٠	٨,٤٩٩	٠,٠٠٠	١٠	٥١,٢٢٥
٠,٥٢٥	١٠	٩,٠٧٣	٠,٠٠٠	١٠	٥٦,١٣٩
٠,٨٦٥	١	٠,٠٢٩	٠,٦٢٤٠	١	٠,٢٤٠

يشير جدول (٧) الخاص بالإبداع والتاريخ إلى أن الاستجابات على هذا السؤال المفتوح كانت أقل الاستجابات تكراراً، حيث بلغت في مجموعها (١٣٦) استجابة مؤيدة لوجود علاقة بين الإبداع والتاريخ، و(٣٨) استجابة تنفي وجود مثل هذه العلاقة، وقد انفردت الاستجابة الثالثة في الاستجابات المؤيدة بالقول بأن "الإبداع موجود في كل أمور الحياة" بنسبة (٩,٩%)، وهو ما يتفق مع التوجهات الشائعة في الدراسات الخاصة

بمجالات الإبداع *(مصري حنورة، ١٩٩٨م)* في حين تمحورت الاستجابات الرافضة للعلاقة بين التاريخ والإبداع حول القول بأن التاريخ شيء ثابت فات وانقضى ولا إبداع فيه.

كما تشير نتائج اختبار كا٢ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة، حول العلاقة بين التاريخ والإبداع تعزى لمتغري الجنس والتخصص. وذلك على النحو التالي :

الإناث : ٦١,٦ توجد علاقة و ١٣,٤ لا توجد علاقة.

الذكور : ٦٢,١ توجد علاقة و٩,٧ لا توجد علاقة

الادبي: ٥٤,٨ توجد علاقة و ١٩ لا توجد علاقة

العلمي: ٦٨,٤ توجد علاقة و١٠,٢ لا توجد علاقة

من خلال الجدول (٧) يتضح ما يلي :

إن الفروق بين الذكور والإناث ضعيفة جداً وهذا يمكن أن يرجع إلى عدم تأثير الجنس في معتقدات الطلاب والطالبات، إلا أن الفروق كانت متوسطة بين التخصص الأدبي والعلمي لصالح التخصص الأدبي وهذا يمكن إرجاعه إلى إهتمام الفرع الأدبي بدراسة التاريخ وأنه مادة أساسية في التخصص الأدبي، أما الفرع العلمي فهو بعيد عن دراسة التاريخ.

سابعاً : النتائج المتعلقة بالسؤال السابع :

ما العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل المشكلات المدرسية من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية ؟ وهل تختلف باختلاف جنس المجيب وتخصصه ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إستخراج التكرارات والنسب المئوية للإجابات وترتيبها تنازلياً، واستخراج قيمة كا٢ لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات

دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث عن العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة تعزى لمتغير الجنس (ذكر ، أنثى) ، والتخصص (أدبي ، علمي).

وقد رصدت نتائج التحليل في الجدول (٨) على النحو التالي :

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية وقيمة (كا٢) للسؤال المفتوح الخاص بالعلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل المشكلات المدرسية (ن = ٢٦٢)

العبارة	ك	%	الجنس				التخصص			
ما العلاقة بين التفكير الإبداعي			أنثى		ذكر		أدبي		علمي	
والتفكير في حل المشكلات المدرسية	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
حل المشكلات يتطلب الارتباط بالواقع أما الإبداع فيتطلب الخيال	٤٨	١٨,٣	١٩	١٥,٢	٢٩	٢١,٢	٢٥	١٩,٨	٢٣	١٦,٩
للتفكير الإبداعي مجالات عديدة أما التفكير في حل المشكلات المدرسية فمقيد	٣٧	١٤,١	١٠	٨,٠	٢٧	١٩,٧	٢٠	١٥,٩	١٧	١٢,٥
قد يكون الفرد قادراً على حل المشكلات دون أن يكون قادراً على الإبداع	٣٤	١٣	١١	٨,٨	٢٣	١٦,٨	١٩	١٥,١	١٥	١١
المبدع قادر على حل المشكلات وحل المشكلات المدرسية في حاجة إلى إبداع	٣٠	١١,٥	١٢	٩,٦	١٨	١٣,١	٩	٧,١	٢١	١٥,٤
للمدرسة شروط وقوانين لا يستطيع المبدع تجاوزها	٢٩	١١,١	١٢	٩,٦	١٧	١٢,٤	١٦	١٢,٧	١٣	٩,٦
مشكلات المدرسة تحتاج لأن يفكر الفرد منطقياً وأن تكون عنده خبرة لكن الإبداع غير ذلك	٢٦	٩,٩	١٤	١١,٢	١٢	٨,٨	١٧	١٣,٥	٩	٦,٦
لم يذكر	٥٨	٢٢,١	٤٧	٣٧,٦	١١	٨,٠	٢٠	١٥,٩	٣٨	٢٧,٩
المجموع	٢٦٢	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٧	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٦	١٠٠

Chi-Square Tests

الجنس			التخصص		
مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا٢ المحسوبة
٠,٠٠٠	٦	٣٨,٢٢١	٠,٠٣٥	٦	١٣,٥٩٣
٠,٠٠٠	٦	٤٠,٢٧٨	٠,٠٣١	٦	١٣,٨٤٦
٠,٠٠٧	١	٧,٢٣٧	٠,٠٦٧	١	٣,٣٦١

يشير جدول (٨) الخاص بالتفكير الإبداعي والتفكير في حل المشكلات المدرسية إلى تأكيد الاستجابات في مجملها على وجود علاقة بين القدرة على الإبداع والقدرة علــى

حل المشكلات المدرسية، رغم تأكيد هذه الاستجابات أيضاً على وجود درجة من الاختلاف بين القدرة على الإبداع والقدرة على حل المشكلات، وذلك إما بسبب القيود أو الشروط الخاصة بالحياة المدرسية أو ارتباطها بالواقع والمنطق، في حين يرتبط الإبداع في رأي المستجيبين بالخيال، وتتناقض هذه الاستجابات مع القول بأن الإبداع حصراً هو النشاط أو العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة وأيضاً مع القول بأن الإبداع بمعناه العام هو إيجاد حلول جديدة للمشكلات مثال ذلك: التلميذ الذي يحل مشكلة مدرسية (في الرياضيات مثلاً) يعتبر مبدعاً إذا توصل إلى الحل بطريقة مستقلة وغير معروفة مسبقاً لديه، رغم أن الإجابة على السؤال الخاص بهذه المشكلة تكون معروفة سلفاً لدى من يسأل كما تشير نتائج اختبار كا^2 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل المشكلات المدرسية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ومتغير التخصص تعزى لمتغير التخصص تعزى لصالح العلمي.

ثامناً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن :

ما العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة من وجهة نظر طلاب وطالبات كلية التربية الأساسية ؟ وهل تختلف بإختلاف جنس المجيب وتخصصه ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج النسب المئوية للإجابات وترتيبها تنازلياً، واستخراج قيمة كا^2 لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة البحث عن العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص، وقد رصدت نتائج التحليل في الجدول (٩) على النحو التالي :

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية وقيمة (كا^2) للسؤال المفتوح الخاص بالعلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة (ن = ٢٦٢)

العبارة	ك	%	الجنس				التخصص			
ما العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة			أنثى		ذكر		أدبي		علمي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
مشكلات الحياة هي التي تبعث في الإنسان الحاجة للإبداع ؟	٥٩	٢٢,٥	٣١	٢٤,٨	٢٨	٢٠,٤	١٧	١٣,٥	٤٢	٣٠,٩
الإبداع شيء مميز أما حل مشكلات الحياة فيتطلب الخبرة والمعرفة	٤٨	١٨,٣	٢٨	٢٢,٤	٢٠	١٤,٦	٢٩	٢٣	١٩	١٤
هناك تشابه بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة	٣٩	١٤,٩	١١	٨,٨	٢٨	٢٠,٤	١٣	١٠,٣	٢٦	١٩,١
الحياة تحكمها القوانين والعادات	٣٥	١٣,٤	١٤	١١,٢	٢١	١٥,٣	١٢	٩,٥	٢٣	١٦,٩
التفكير الإبداعي لا يكون سبباً في تعاسة المبدع لكن مشكلات الحياة قاسية	٢٩	١١,١	٢١	١٦,٨	٨	٥,٨	١٩	١٥,١	١٠	٧,٤
لم يذكر	٥٢	١٩,٨	٢٠	١٦	٣٢	٢٣,٤	٣٦	٢٨,٦	١٦	١١,٨
المجموع	٢٦٢	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٧	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٦	١٠٠

Chi-Square Tests

الجنس			التخصص		
مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المحسوبة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	قيمة كا^2 المحسوبة
٠,٠٠٣	٥	١٨,٣٨٢	٠,٠٠٠	٥	٣٠,٦١٥
٠,٠٠٢	٥	١٨,٨٥١	٠,٠٠٠	٥	٣١,٣٢٠
٠,٢٥٠	١	١,٣٢٢	٠,٤١٣	١	٠,٦٧١

يشير الجدول (٩) الخاص بالتفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة إلى ما أشارت إليه استجابات السؤال السابق من التأكيد على وجود علاقة بين الإبداع وحل مشكلات الحياة مع ملاحظة أن الاستجابات في هذه المرة أكر وضوحاً حول أن "هناك تشابه بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة"، وتتفق هذه الاستجابات مع

ما يتبناه العديد من الباحثين من أن الإبداع وحل المشكلات من حيث الجوهر يشكلان الظاهرة نفسها، وأنه حينما يكون هناك إبداع ما فإنه يعني حلاً جديداً لمشكلة ما، وفي هذا الصدد تجدر الإشارة إلى أن التفكير المبدع كشكل راق للسلوك يظهر في حل المشكلات، وأن حل المشكلات يعتبر إبداعاً إذا ما حقق توافقاً مع واحد أو أكثر من الشروط الثلاثة التالية :

- أن يأتي التفكير بجديد له قيمة.
- أن ينفي أو يغير من أفكار مسبقة متعارف عليها.
- أن يتضمن من الدافعية والمثابرة والاستمرارية ما يظهر بشكل متقطع أو مستمر. *(Newell, Shaw& Simon, 1963)*.

كما تشير نتائج اختبار كا^{2} إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أفراد العينة حول العلاقة بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة تعزى :

- لمتغير الجنس لصالح الذكور حيث بلغت أعلى نسبة لإجابات الذكور (٢٠,٤) بأن هناك تشابهاً كبيراً بين التفكير الإبداعي والتفكير في حل مشكلات الحياة.
- ولمتغير التخصص لصالح العلمي حيث بلغت أعلى نسبة لإجابات العلمي (٣٠,٩) بأن مشكلات الحياة هي التي تبعث في الإنسان الحاجة للإبداع.

توصيات البحث :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي البحث بالآتي :

١ - مراجعة السياسة التعليمية وتضمينها ما يدعو إلى تنمية الإبداع وتهيئة المناخ التدريسي المشجع له.

٢ - تشجيع الطلاب المعلمين والطالبات على إتقان استراتيجيات التدريس وأساليب التعلم التي تنمي مهارات الإبداع وتنميته.

٣ - عمل ورش تدريبية للطلاب والطالبات المعلمين في كلية التربية الأساسية قبل الخدمة لتدريبهم على كيفية توفير البيئة الصفية المشجعة على الإبداع.

٤ - تدريب الطلاب المعلمين على استخدام الاستراتيجيات التي تنمي الابتكار مثل: حل المشكلات، الاكتشاف، الألعاب، العصف الذهني، الاستقصاء، التفريد في التعليم.

٥ - تضمين المقررات مناشط وتدريبات متنوعة لتنمية الإبداع لدى الطلاب.

٦ - إعادة النظر في أساليب التقويم الحالية، وتطويرها بما يتناسب مع طبيعة مهارات الإبداع.

٧ - توفير مجموعة من التسهيلات المادية والمعنوية للكلية، والتي من شأنها تعزيز النمو الإبداعي لدى الطلاب المعلمين.

بحوث مقترحة :

في ضوء نتائج الدراسة وإكمالاً لها، يوصي الباحث بالقيام ببعض البحوث والدراسات منها :

١ - تحديد الصعوبات والمعوقات التي تواجه المعلم في مراحل التعليم عند استخدامهم للاستراتيجيات التدريسية التي تنمي الإبداع لدى الطلاب.

٢ – دراسة مدى فاعلية بعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب.

٣ – تحليل برامج الإعداد في كلية التربية الأساسية لتعرف مدى إسهامها في تنمية الإبداع لدى الطلاب المعلمين.

المراجع

أولاً : المراجع العربية :

١- ابن منظور. (١٩٧٩). لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.

٢- الحموي، فواز. (١٩٩٦). الإبداع والتجديد ومعيار الإنتاجية في العملية التربوية. مجلة التربية القطرية، ١١٧، ١٤٦-١٥١.

٣- الملحم، إسماعيل. (١٩٩٣). تعلم الإبداع. بناة الإجيال، ٦ ، ١٢-٣١.

٤- الصافي، عبدالله (١٩٩٦). التفكير الإبداعي بين النظرية والتطبيق ، إصدارات نادي جازان الأدبي.

٥- الكسندرو، روشكا. (١٩٨٩). الإبداع العام والخاص. عالم المعرفة، ١٤٤ (١)، دولة الكويت.

٦- حنورة، مصري (٢٠٠٠). علم نفس الفن وتربية الموهبة، دار غريب، القاهرة.

٧- حنورة، مصري (١٩٩٨). علم نفس الأدب، دار الغريب، القاهرة.

٨- حنورة، مصري. (١٩٩٥). السلوك الإبداعي: مفاهيم أساسية وتطبيقات تربوية. مجلة التربية، ١٣(٢٠)، ٤٣-٥٩.

٩- عيسى، حسن. (١٩٩٣). سيكولوجية الإبداع، دار الإسراء، طنطا.

١٠- زين العابدين، درويش. (١٩٩٥). تنمية الإبداع في السياق التربوي بين الضرورة والإمكان، دراسات وبحوث في علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.

٧ - فتحي عبد الرحمن جروان : الموهبة والتفوق والإبداع، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات، ١٩٩٨م.

٨ - فواز الحموي : الإبداع والتجديد ومعيار الإنتاجية في العملية التربوية، مجلة التربية القطرية، ع(١١٧) ، ص(١٤٦-١٥١)، ١٩٩٦م.

١٢- عبد السميع، مصطفى،. & حوالة، سهير (٢٠٠٥). إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر، عمان.

١٣- هاشم، عبد الله ، وحنورة ، مصرى (١٩٨٩) السيطرة المخية والإبداع كأساس لبناء المناهج، المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، مجلد (٥) ، عدد (١٩) ، ص ص ١٤٩-١٦٤.

ثانياً : المراجع الأجنبية :

13. Abduallah, A. (1996): Fostering creativity in student teachers. **Community Review, No. 14,** pp:52-58.

14. Aigirl, T. (1999): An exploratory study of Singaporean student teachers' perception of teacher roles that are important in fostering creativity. **Education Journal, vol. 27,** No 2, pp:103-123.

15. Anastasi, A.(1958): **Differential Psychology,** Macmillan, New York.

16. Boden, M. (1992): **The creative mind: Myths and mechanisms,** New York: Basic Books.

17. Boorstin, D. (1992): **The creators: A history of heroes of the imagination,** New York: Random House.

18. Brown, J. (1988): **The development of creative teacher,** New

York, NY: Daedalus publication.

19. Bramald, R., Hardman, F., Leat, D. (1994): Initial teacher trainees and their views of teaching and learning. **Teaching and Teacher Education**, No 11, pp:23-31.
20. Diakidoy, I., & Kanari, E. (1999): Students teachers' beliefs about creativity. **British Educational Research Journal, vol. 25,** No 2, pp:225-243.
21. Feldhusen, J. (1994): Teaching and testing for creativity. **The International Encyclopedia of Education**, New York, NY: Pergamon Press.
22. Foss, D., & Kleinsasser, R. (1996): Preservice elementary teachers' views on pedagogical and mathematical content knowledge. **Teaching and Teacher Education,** No 12, pp: 429-442.
23. Fryer, M., & Collings, J. (1991): Teachers' views about creativity. **British Journal of Educational Psychology,** No 61, pp: 207-219.
24. Harris, R. (1988): Creative problem sloving.
25. Hofer, B., & Pintrich, P. (1997): The development of epistemological theories: belifs about knowledge and knowing and their relation to learning. **Review of Educational Research,**

No 67, pp: 88-140.

26. Guilford, J. (1950): Creativity. **American Psychologist**. pp: 444-454.
27. Kember, D. (1997): A reconceptualization of the research into university academics' conceptions of teaching. **Learning and Instruction**, no 7, pp: 255-275.
28. Lynch, M., & Harris, C. (2001): Fostering creativity in children: K-8. Needham Heightd, MA: Allyn & Bacon.
29. Mack, R. (1987): Are methods of enhancing creativity being taught in teacher education programs as perceived by teacher educators and student teacher? **Journal of Creative Behavior, vol. 21,** no1, pp: 22-33.
30. Mackinon, D. (1962): The nature and Nurture of Creative Talent. **American Psychologist**, vol.17,no 2, pp: 230-340.
31. Meadorm, K. (1997): **Creative thinking and problem solving for young learners**. Engewood, CO: Teacher Ideas Press.
32. Newell, A., Simon, H., Shaw, J. (1963): **The Processes of Creative Thinking,** Atherton, New York.
33. Patton, M. (1990): **Qualitative evaluation and research methods,** Newburg park, CA: Sage Publications.
34. Perkins, D. (1990): The nature and nurture of creativity. In: B.F. Jones. Idol (Eds). **Dimensions of thinking and**

cognitive instruction. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

35. Ripple, R. (1989): Ordinary creative. **Contemporary Educational Psychology**, no 14, pp: 189-202.
36. Sternberg, R. (1988): A three-faeet model of creativity, In R. J. Sternberg (Ed., **The nature of creativity: Contemporary psychological perspective,** New York: Cambridge University Press.
37. Torrance, E. (1988): The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed., **The nature of creativity: Contemporary psychological perspective,** New York: Cambridge University Press.
38. Torrance, E. (1975): Ideal child checklist: Preliminary manual. (Athens, GA, Georgia Studies at Creative Behavior).
39. Von-Eschenback, J., & Noland, R. (1981): Changes in student teachers' perceptions of the creative pupil, **Creative Child and Adult Quarterly, vol. 6, no** 3, 169-177.
40. Young, J. (1985) What is Creativity, **Journal of Creativity, vol. 19,** no 2, pp 77-87.



Student teacher's beliefs about creativity in the Basic College of Education in Kuwait.

Dr.Ahmed Eissa Dr. Abeer A.AL- Hooli

Dr.Salwa Gohar

This study aimed at revealing beliefs of students in the college of basic education in Kuwait about creativity and wheatear these beliefs differ according to gender and specialization .

This study used a tool designed by diakidou and kanori , which involved choosing from mutely-choice and questions of open end responses which concentrated on evaluating of students ' beliefs about creativity from several issues are:

1-deffinition of creativity

2-relationship between creativity and intelligence

3-the role of prior knowledge and experience in creativity.

4-the role of teacher in promoting creativity in his students

5-chareacteristics and aspects of creativity in students.

6-creativity and history.

7-relationship between creative thinking and thinking in solving life problems.

8- relationship between creative thinking and solving school problems.

The research sample composed from 262 students from basic education college , kwuait state .

<u>The study conducted the following results:</u>

1-half of responds see that creativity incarnated in transforming the familiar thing into a new invented thing different from others

2-there is no difference significant statistically in beliefs of students

about existing relationship between creativity and intelligence due to variables as gender and specialization.

3- there is an important role for prior knowledge and experience in developing creativity from point of view of mal and female , artistic and scientific specialization .

4- teacher has an important role in developing creativity in students through using several methods . the most important of them are :
caring and promoting creative and securing methods based thinking .

5-there is a middle relationship between creativity and history.

6-the most important aspects of creativity in students are : methods of their responds to questions , their artistic works and literature , participating in interlocution and strong intelligence

7-there are statistically significant differences in students' beliefs about establishing relationship between thinking and creativity , thinking in solving life problems and thinking in solving school problems due to variables as gender and scientific discipline .

8- the study conducted to several recommendations in the light of study results.

مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن



د. عادل عبدالمجيد علوي*

د. وفقية إبراهيم بامدهف**

المقدمـــة :

١- يعيش العالم مرحلة انتقالية بالغة الأهمية في القرن الحادي والعشرين وسط عدد من المتغيرات والتحولات ترتبط بالإطار الدولي والإقليمي ، وتلقي بظلالها على طبيعة التحديات التي تواجهها المجتمعات المختلفة.

٢- ومن أهم هذه التغيرات التطور المتزايد للثورة العلمية والتكنولوجية والتطور الاقتصادي وما يرتبط به من تغيير موازين القوة الاقتصادية وظهور تكتلات اقتصادية عملاقة ، وتطور النظام الدولي وزيادة الوفاق في مرحلة ما بعد الحرب الباردة، الأمر الذي دعا الحكومات المختلفة وهيئاتها الرسمية وغير الرسمية إلى وضع أسس وتوجهات جديدة لمواكبة ومواجهة التحديات المتوقعة والمرتقبة خلال هذا القرن. *(جلال، ١٩٩٥م، ص١٣١٩)*

٣- وترتب على ما سبق اشتداد الدعوة في الدول الصناعية والمتقدمة إلى ضرورة مواكبة التعليم الجامعي للمتغيرات والتحولات العالمية والإقليمية والمحلية والتركيز على مضمون العملية التعليمية وجودتها واحتياجات المجتمع المتغير في سرعة ومن ثم إعادة النظر في سياسات التعليم الجامعي وإدارته وترتيب الأولويات والاهتمامات بحيث يصبح أكثر قدرة على الاستجابة للظروف والمعطيات الدولية والمحلية. *(قنديل وآخرون، ١٩٩١م، ص٢١)*.

* أستاذ الإدارة التربوية المشارك – جامعة عدن – اليمن.

** أستاذ الإدارة التربوية المساعد – جامعة عدن – اليمن.

فالجامعات مسئولة عن أعداد موارد بشرية ، فعليها أن تجاري طبيعة هذا العصر وعيشه، ويتطلب عليها استخدام إدارة معلوماتية مبنية على المعرفة الذي يعتبر متطلباً أساسياً لخلق المعارف ، ويؤدي دوراً مهماً في حل المشاكل العلمية وتحقيق الطموحات الإنسانية، فالتعليم هو أحد السبل الضرورية لإكساب المعرفة لكل طالب علم *(Markay, 1995, p. 193-206)* وهو أهم وسيلة لبناء الشعوب ومواجهة التغيرات الهائلة والتحديات الكبيرة للمستقبل.

وفي هذا الإطار تبنت نظم التعليم الجامعي في العديد من الدول المتقدمة مثل (أمريكا ، وانكلترا ، واليابان وغيرها) مداخل جديدة للتجديد والتجويد منها إدارة الجودة لتطوير جامعاتها وتحسين معايير الأداء بها بهدف التحسن المستمر في المنتج التعليمي. ومن هنا تتحقق مخرجات الجامعة من الطلبة ... والذي يقع على عاتقهم تطوير مجتمعاتهم ، وهو ما تأخذ به الاتجاهات الحديثة المعاصرة لحدود بعيدة. *(مصطفى، ١٩٩٧م، ص١-٣)*

٤- فالجودة فلسفة عصرية ومنهج للتطوير المستمر ، وطريقة لتحري احتياجات المجتمع والسعي للتوافق معها ، ورؤية شاملة لتكريس العمل الجماعي ، ومنهجية منظمة لضمان تخطيط النشاطات وتشجيع السلوك الإداري والتنظيمي الأمثل والأداء المتميز لدى القيام بالأعمال أو تقديم الخدمات ، وهكذا فإن إدارة الجودة الشاملة خطوة متقدمة على طريق تحسين الأداء والإنتاجية وأن لها من الخصائص والسمات ما يميزها عن الإدارة التقليدية فهي تقوم على ثلاث مقومات أساسية وضرورية لنجاح أي

منظمة وهي :

- الإدارة التـشاركية Participative Management .
- التحسين المستمر في العمليات.
- استخدام فرق العمل. *(رجا بلونسكي، ١٩٩٧م، ص٢٦)*

٥-ويؤكد *(محمد، ٢٠٠٤م، ص٢٦) ان إدارة الجودة تقوم على عدد من الأسس هي:*

- أن يقبل جميع العاملين في المنظمة لثـقافة الجودة ومفاهيمـها.
- تبني أفكار وأساليب عمل تستـهدف توكيد الجودة.
- المسئولية الفردية والجماعية لتحقيق أهداف الجودة.
- رسم سياسات الجودة وتحديد متطلبات تـنـفيذها.
- التنمية المستدامة للقوى البشرية وتدريـبها وإعادة تأهيلـها.
- اعتماد معايير محددة بوضوح وقابلة لقياس الجودة.
- وضع معالم ثقافة الجودة والعمل على إشباعها.
- ضمان تناغم وتكامل برامج الخدمة الجامعية في مجالاتـها كافة.
- ضمان مسايرة التغيرات في البيئتين الداخلية والخارجية.
- ضمان تحسين الأداء البشري والارتـقاء بمستواه مع ضمان التـدريب والتطوير المستمرين. *(محمد، ٢٠٠٤م، ص ٢٦)*

٦- لهـذا خرجت الجامعـات مـن غايتـها التـقليدية التـي تـقوم علـى خلـق الفلـسفة والآداب واللغـات والتـاريخ ، وبـدأت بتـدريس المعـارف المتعلقـة بتخصصات مهنية تحتاج إلـيها قطاعـات الإنتـاج والعمـل وبالتـالي فـأن التعلـيم

العالي فرض نفسه أن يكون غاية ووسيلة في نفس الوقت حيث أصبح تحقيق التوافق بين متطلبات سوق العمل وتسهيل مهمة حصول الخريج على عمل أمراً ضرورياً *(القحطاني، ١٩٩٨م، ص٤٩٤).*

٧- هذا وقد أشار هوانج *(Huang)* إلى إن إدارة الجودة حلى لها أن تحسن المفاهيم المختلفة لجودة التعليم ، وتتضمن هذه المفاهيم على سبيل المثال تحسين أداء المعلمين، وتحسين أداء الطلاب ، تطوير البرامج وخطط الدورات ، وتحسين الروابط بين المجتمعات الدراسية ، تطوير الهيئة العاملة وأدائها ، وفي تحسين التقييم التربوي وفي ميادين أخرى متنوعة حيث يشير *(الخطيب، ١٩٩٧م)* إلى أن تحسين أداء المنظمات أو المؤسسات الحديثة بما فيها الجامعات يشكل اهتماماً عالمياً في جميع دول العالم ، يضاف إلى ذلك إن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية ، ليس فقط بفاعلية وكفاءة ، وإنما بعدالة وابتكار تعتبر من أهم الخصائص التي تميز أي مجتمع عن غيره من المجتمعات ، وإن من أبرز مميزات المجتمعات المتقدمة ومؤسساتها ليس ثقافتها أو مواردها الطبيعية أو ما يتوفر لديها من رأس مال أو ما تعتمد من سياسات عامة وإنما ما يتوفر في مؤسساتها من قدرات أو طاقات ، وما يمتلكه الأفراد فيها من مهارات. *(الخطيب، ١٩٩٤م، ص٤٦٦)*

٨- فالجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم الجامعي بكل فعالية ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع وعند النظر إلى جودة عملية التعليم العالي بصفة عامة ، وعلى مستوى البكالوريوس بصفة خاصة

، فأن الاتجاهات الحديثة في قياس وإدارة الجودة تعمل على تعزيز خصائص اتجاهية ، ومعرفية، ومهارية وسلوكية في الخريجين ، بالإضافة إلى جودة عناصر نظام تقديم الخدمة التعليمية على مستوى البكالوريوس. *(جرير، ١٩٩٩م، ص٤٢)* ومن هنا تظهر أهمية أن يكون النظام الجامعي قادراً على إن ينتج بشراً قادرين على التعامل والتفكير المستنير والابتكار في القرن الجديد بكل تقدمه وبكل ما فيه من تغيرات ، وأن تؤدي الجامعات دورها في خلق المعرفة ونقل المعلومات الخاصة بالمعرفة. *(بليغ، ١٩٩٩م، ص١٦)* .

٩- وبهذا فأن الملامح الأساسية لهذه الجودة كونها مدخلاً شاملاً لجميع قطاعات ومستويات ووظائف المنظمة ، مدخلاً يعتمد على تخطيط كل نشاط وتنظيمه وتحليله، وتفهم كل فرد بمسؤوليته في عملية التحسين وضمان مشاركته الجماعية واقتناعه بالعمل بروح الفريق المتجانس الواحد بهدف تعزيز القدرة التنافسية والكفاءةُ والمرونة التنظيمية والإدارية للمنظمة كلها وليس لأجزاء منها. *(السلمي، ١٩٩٩م، ص٢٨)*

١٠- وبدأ إدخال مفهوم الجودة لأنظمة التعليم العالي والجامعي من خلال وضع نظام لضمان تحقيق الجامعة لمستويات أداء متميزة وذلك باستخدام مدخل المستويات للجودة (The Standards Approach to Quality) *وتطوير بعض النماذج الأمريكية والغربية في قياس الأداء الجامعي ، وفي ضوء مفهوم الجودة تعمل الجامعات في ظل نظام المنافسة العالمية على*

المراجعة المستمرة للجوانب الآتية:

- أهداف الجامعة على المستوى المؤسسي والمستوى المجتمعي والعالي.
- عمليات التخطيط التي توضح الأهداف والبُنى وإمكانات النمو والتطور.
- الإدارة بمعنى الإجراءات والتنظيمات التي تحقق مشاركة جميع المهتمين بالتعليم الجامعي في إدارة الجودة وضمانها.
- أعضاء هيئة التدريس من خلال الاهتمام المستمر بالتنمية المهنية لهم مع إتاحة فرص حقيقية للمشاركة والتقويم الذاتي وخلق مناخ مساند للتغيير.
- التسهيلات المادية في توافر المراجع والمكتبات والكتب والمعامل وأجهزة الاتصالات والاتصال الحديثة.
- الموارد التمويلية البعيدة عن التدخلات الخارجية أو الضغوط الحكومية. *(البدوي، ١٩٩٥م، ص١٩٦-١٩٧)*

وبهذا يؤكد النجار إن إدارة الجودة تستطيع بآلياتها أن تحقق إستراتيجية متكاملة لتطوير التعليم الجامعي والعالي حيث أنها تركز على أداء العمل بطريقة صحيحة وبأسلوب نموذجي ومثالي. *(النجار، ١٩٩٧م، ص٢٩٦)*

مشكلة الدراسة :

تواجه أنظمة التعليم العالي في البلاد العربية تحديات كبيرة لا يمكن التصدي لها بالأساليب والطرق التقليدية ، إذ لابد من اعتماد منهجية علمية في التخطيط طويل الأمد، وتبني سياسات وقرارات تتصف بالمرونة والعقلانية وتوفير بدائل متعددة في الأنظمة يتم الاختيار فيما بينها وفقاً لكفاءتها وفاعليتها وكلفتها ، وابتكار حلول إبداعية للمعضلات ومواقع الاختناق التي تعاني منها أنظمة التعليم العالي في البلاد العربية. *(الخطيب، ١٩٩٤م، ص٤٦٥)*

وتتمثل مشكلة هذه الدراسة الميدانية في التعرف على مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي وآراء أعضاء الهيئة التدريسية في هذه المجالات. ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة بالإجابة على السؤال التالي :

ما وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي في جامعة عدن؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

♦ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس؟

♦هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى تخصص عضو هيئة التدريس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة التدريسية لعضو هيئة التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن حول تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى الجامعة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على أعلى مؤهل علمي.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن حول تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى عامل الجنس (ذكر، أنثى).

أهميـــة الدراســـة :

تتجلى أهمية هذه الدراسة من عدة اعتبارات أهمها :

١- حداثة البحث والكتابة عن موضوع تطبيق جودة التعليم الجامعي في جامعة عدن يمكن أن يساعد الجامعة على رفع مستوى التعليم الجامعي.

٢- حاجة التعليم الجامعي بالأخذ بأساليب التحديث والتطوير التربوي.

٣- تبرز أهمية هذه الدراسة على المستوى التطبيقي (العملي) والعلمي التعرف على مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

٤- تسهم هذه الدراسة في تحسين كفاءة أداء الجامعات والرقي بها بما ينعكس إيجابياً على المجتمع.

٥- تعمل هذه الدراسة على توفير المعلومات التي تساعد على تطوير وتحسين أداء التربويين في تحقيق أهدافهم.

٦- تقدير مدى فاعلية تطبيق جودة التعليم الجامعي على تطور الجامعات اليمنية الأخرى.

٧- تمثل هذه الدراسة أساساً لدراسات أخرى في نفس المجال.

هدف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى استطلاع وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول المجالات التي يجب أن يتم فيها تطبيق جودة التعليم الجامعي.

حدود الدراسة :

تنبع محددات الدراسة من طبيعتها ونوعها وهي :

■ *الحدود البشرية :*

اقتصرت الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن.

■ *الحدود الزمنية :*

تم تطبيق هذه الدراسة بالسنة الدراسية ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

■ *الحدود المكانية :*

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن فقط.

تعريف المصطلحات :

١ - *مفهوم الجودة :* عرف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأن أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة ، وجودة أي صار جيداً. كما عرفها ويستر على أنها صفة أو درجة تفوق يمتلكها شيء ما كما تعني درجة الامتياز لنوعية معينة في المنتج.

وعرف قاموس أكسفورد الجودة بأنــها : "درجــة الامتيــاز" أمــا الموســوعة السوفيتية فقد عرفت الجودة بأنها: "مجموعة خواص المنـــتج" تـــقرر قابليتــه علـــى الإبـــقاء بالحاجات. في حين تنظر المنظمة الأوربيـــة للـــسيطرة النوعيـــة (European Organization For Quality Control [EQQL]) إلى الجودة بأنـــها : "مجموعـــة من الصفات التي يتميز بـــها منتج معين تحدد قدراته علـــى تلبيـــة حاجـــة المـــستهلكين ومتطلباتـــهم".

أما المنظمة الدولية للتوحيـــد القياســـي (International Organization for Standardization) فيمكننا أن نستنتج وجهة نظرها عن الجودة بأنـــها: "عرض موجز لمجموعات من المتطلبات التي ينبغي أن تتحقق في منتج أو عملية ما ، فيما إذا كان هناك أسلوب يحقق الإيفاء بـــهذه المتطلبات ويجعل العملية ممكنة. *(Ridley, 1997,P.44)*

كما عرفـــها (Juran) من أنـــها درجة الملائمة للاستخدام *(Juran,1985, P)* بينما يراها (Feigenbuam) بأنـــها تمثل "عناصر الإنتاج الشاملة وصفاتـــها والخدمات السوقية والهندسة والتصنيع والمحافظة عليها *(Feigenbuam, 1986)* . أما جودة التعليم هو تحقيق مجموعة من الاتصالات بالزبائن (الطلبـــة) بـــهدف إكسابـــهم المعـــارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستـــفيدة (المنظمات).

وضع *أستـــن (Astin)* معيارين لتعريف الجودة ، وبخاصة فـــي التعلـــيم الأول: يرى أن مفهوم الجودة في التعليم العالي يجب أن يركز على ســـمعة وشـــهرة المؤســـسة ومصادرها، والثاني: يعتقد أن تعريف الجودة يجب أن يعزز ويقوي عن طريـــق تطبيـــق فلسفة تحسين الجودة.

الإطـــار النظـــري :

إن عالمنا المعاصر يعيش واقعاً تبدو فيه هيمنة تكنولوجيا المعلومات على مجالات الحياة كافة. وحيثما يكون هناك جديد يهتم التربويون بالاستفادة منه في منظومة التعليم والتعلم في إدارة المؤسسة التعليمية ، فكان من الطبيعي أن يركز هؤلاء التربويون على الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات الحديثة في تطوير هذه المؤسسة ، وحظيت الجامعة باهتمام كبير في هذا الصدد ، هو وجود المفصل الإداري الفعال الذي يوفر فلسفة وطريقة في الأداء وهو مدخل إدارة الجودة ، ويعد مدخلاً لإدارة الجامعة يرتكز على الجودة ويهدف إلى تحقيق كفاءة الجامعة. *(عبدالنبي، ١٩٩٦م، ص٦٤)*

ولقد قامت مبادئ الجودة وأفكارها إلى إيجاد ما يسمى بالمواصفة " BS/ENISO 9000 ". وهي عبارة عن مجموعة شروط وضوابط ينبغي توافرها في المنظمة أو المؤسسة نفسها ، وتتعلق بكافة الاعتبارات ذات التأثير على كفاءة وجودة الأنشطة ومن ثم تأثيرها على جودة "المنتج" في النهاية. ومن هذه الشروط والضوابط رسم سياسة للجودة ، وتنظيم واضح لوظيفة الجودة ، وتأكيد دور الإدارة في إيجاد نظام للجودة متكامل وتنفيذه ، والالتزام بالعمل على تحقيق رغبات العملاء وتوفير الوسائل والموارد الضرورية للمراجعة، والتحقق من توافر الشروط والمواصفات المؤدية إلى جودة " المنتج أو الخدمة " ووجود نظام وإجراءات لمراجعة التصميمات وضبط عملية التصميم ، ووجود نظام الرقابة على جودة المواد ، وخبرة المشتريات والتحقق من جودتها ، ونظام لضمان جودة التفتيش وأجهزة القياس والاختبار ونظام للرقابة وسجل المعلومات الخاصة بالجودة. وهذه المواصفة هي للمساهمة في التنفيذ الصحيح لنظام الجودة ولإيجاد إجراءات المراجعة التي تقوم بها الإدارة للتحقق من

انطباق شروط الجودة *(السلمي، ١٩٩٩م، ص١٧٣)*.

ولهذا النجاح للمنتج العالي للجودة في المؤسسات والشركات الصناعية والخدمية تم تطويع مبادئ وأفكار الجودة كي تتناسب مع طبيعة البيئة التعليمية ، وشهدت ثمانينات القرن العشرين هذا التطويع حيث أكد ديمنج في السبعينات على وضع المبادئ التي مثّلت منظومة متكاملة لتحقيق الجودة تم تطويعها للمجال التعليمي بما في ذلك مجال الجامعات وسميت "بأساسيات الجودة في التعليم" وبذلك أصبح من السهل تطبيقها في التعليم.

ولتحقيق أساسيات الجودة في التعليم ، وما تضمنته من المبادئ والأفكار، فيقتضي عليها أن تسير وفق تسلسل منطقي حسب الخطوات التالية *(James,1992,P205)* :

١) التنظيم للجودة (Organizing for Quality) :

تتضمن هذه الخطوة توجيه هيئات التدريس والإداريين لكي يكونوا "دوائر الجودة" من أجل أن يتم عملهم بالإبداع الذي تحدده لجنة التوجيه للجودة، على أن تتوافر استمارات العمل والمعلومات.

٢) التخطيط للجودة (Planning for Quality) :

الغرض من هذه الخطوة أن تتأكد الجامعة من أن جميع العاملين يستخدمون أسلوب حل المشكلة التي أكد عليها ديمنج متبعين خطواتها الصحيحة ، ويسير التخطيط وفق ثلاث خطوات للتأكد من الحل الصحيح وهي: تحديد المخرجات التعليمية، تحديد العملاء، وتحديد متطلباتهم.

وتستخدم دوائر الجودة استمارة التخطيط للجودة من أجل تحديد ما تم انجازه ،

وفي تأثر بالمشكلة وكيفية حلـــها ، والأولويات والمداخل التي تتبع بالحل، ولقد بـــسطت الاستمارة فتضمنت بعد ذلك كتابة ثلاث من الأولويات المختارة بعناية وتحديـــد العميـــل ومتطلباته، ويعتبر هذا التبسيط من باب تيسير الاستخدام.

٣) تنفيذ الجودة (Achieving the Quality) :

من خلال هذه الخطوة يكون توصل دوائر الجودة لحل المشكلة، بما يتلاءم مـــع متطلبات العميل والمؤسسة التعليمية والمجتمع وبما يمنع من حدوثـــها ثانية، ويفيـــد فـــي الحصول على مخرجات عالية الجودة.

٤) توجيه ومراقبة الجودة (Directing and Controlling Quality) :

هذه الخطوة بمثابة تـــقديم النتائج من قبل دوائر الجودة بما يفيد في التأكيـــد مـــن أن هذه الدوائر قامت بما هو متوقع منـــها.

إن هذا التطويع لمبادئ الجودة في المجال التعليمي الذي نال الجامعات حيث نادى التربويين بضرورة تحديد مبادئ الجودة خاص بـــها وعلى سبيل المثال نجد ما يلي:

أولاً :–ما حدده Jen and Kai بان على الإدارة الجامعية أن تحقق ما يلي:

أ–التركيز على العميل، أي على الطالب أو المجتمع أو سوق العمل أو الموظفين.

ب–الاهتمام بالتحسين المستمر بحيث تكون العملية التعليمية مقسمة بالكفاءة بما يقلل مـــن الكلفة، ويكون هناك تـــقديـــم منتجات جديدة مثل موضوعات جديدة وطـــرق تعلـــيم جديدة ونظم اتصال جديدة.

ج– الاعتماد على الحقائق من خلال وجود معايير خارجية وداخليـــة لقيـــاس

برامج إدارة الجودة، فيكون هناك قياس درجة رضا العميل على المنتج النهائي "الخريجون" والرضا أثناء العملية التعليمية ، لذا فهناك أهمية لإدارة الجودة للعملية العلمية ، ومن ثم وجود أدوات خاصة لجمع بيانات فعلية من أجل عمليات القياس والتقويم.

د- اللجوء للمشاركة الكاملة فلابد من نظام التغذية المرتدة الذي يتطلب مشاركة كل الأفراد من طلبة ، وعاملين ، وهيئات تدريس وإداريين ، مع وجود برامج تدريبية على العمل في فرق وعلى هذا الفرق أن تركز على تعريف المشكلات وماهية أسبابها ووضع حلول لها ثم متابعتها. *(Juran Frank, 1988, P.208)*

ثانياً : ما رآه (Likins) من أن المبادئ التي تسير عليها الجامعة التي تأخذ إداراتها بالجودة ينبغي أن تتركز على :

أ- تحديد كل فرد بالجامعة لرسالته.

ب- تحديد الأهداف والمنافع والعملاء.

ج- التركيز على رغبات واحتياجات عملاء الجامعة الموردين والتعامل مع الموردين على أنهم شركاء.

د- أن تشمل الجودة المناهج والبرامج والمكتبات ومختبرات البحث.

هـ- أن يلتزم كل فرد بالجودة.

أهداف الجودة :

<u>يمكن الإشارة إلى أهم الأهداف التي تتوخاها الجودة في النقاط التالية :</u>

١- إدارة القدرة التنافسية للمنظمة.

٢- زيادة كفاءة المنظمة في إرضاء العملاء والتفوق والتمييز على المنافسين.

٣- زيادة إنتاجية كل عناصر المنظمة.

٤- زيادة حركة ومرونة المنظمة في تعاملها مع المتغيـرات البيئيـة سـريعة التـغيـير.

٥- ضمان التحسين المستمر لكل قطاعات ومستويات المنظمة.

٦- علاوة على زيادة الربحية.

مؤشرات ومحاور إدارة الجودة في التعليم العالي :

هناك مؤشرات ومحاور التي يمكن أن تشملها إدارة الجودة في التعليم الجامعي وهي:

١) جودة الطالب الجامعي :

تتمثل في الانتقائية في سياسة قبول طلاب المرحلـة الجامعيـة الأولـى إحـدى الممارسات الشائعة والشهيرة في الجامعات والكليات ، لأنـها تعد مؤشـراً للجـودة فـي الجامعات، وكذلك الخدمات الصحية والإقامة والمساعدات المالية والتوجيه والإرشاد حيث تعتبر مؤشراً مهماً في جودة التعليم العالي.

٢) جودة هياكل البرامج التعليمية على مُستوى الكلية :

ويتضمن الأهداف والمحتوى والأنشطة وطرق التدريس وأساليب التـقويم التـي يمكن تطويعها بما يتناسب والمتغيرات البيئية المتلاحقة والتـفجير المعرفـي المتـسارع. *(زيدان،١٩٩٨م، ص١٠٥)*

٣) جودة عضو هيئة التدريس :

إن وجود عضو هيئة التدريس بالكم والكيف المنساب من العوامل المهمة لجـودة التعليم الجامعي، كما إن جودة عضو هيئة التدريس من المؤشرات المهمة لأنـــها دليـل

على تأهيله العلمي في مجال تخصصه، وتزويده بالخبرات العملية *(مصطفى،١٩٩٧م، ص٣٦٨)* والاهتمام بالأعداد التربوي لأعضاء هيئة التدريس من خلال الدورات التدريبية وإنشاء مراكز للتدريس الجامعي مستقلة أو ملحقة بكليات التربية *(بدران والدهشاني، ٢٠٠١م، ص٧٨)* ويمثل الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس الجودة الفكرية للباحثين في اختيارهم موضوعات بحثيه تتسم بالعمق والإبداع. *(زيدان،١٩٩٨م، ص١٠٦-١٠٧)*

٤) جودة الكتاب الجامعي :

يعتمد الطالب الجامعي كلياً على الكتاب الجامعي ، وهناك عدة مقومات بجودة هذا الكتاب أهمها تكامل عناصره وتسلسله المنطقي ووضوح العرض وتوازنه ، وجدة المحتويات مع التحديث المستمر بما يواكب الجديد في العلم وتلاحق تفجر المعرفة ، والمتغيرات البيئية وجودة الطباعة والإخراج الفني.

٥) جودة القاعات التعليمية وتجهيزاتها :

تؤثر قاعة التعليم بما تشكله من مؤثرات عادية ومعنوية تأثيراً بالغاً على جودة العملية التعليمية وعلى مخرجاتها وتتمثل محاور جودة مكان التعليم فيما يلي :

أ- مدى تناسب اتساع القاعة مع كثافة الطلاب والطالبات.

ب- مدى جودة التهوية بالقاعة ومدى جودة الإضاءة.

ج- مدى كفاية تجهيز القاعة بوسائل الإيضاح والعرض والصوت.

د- مدى كفاية وصلاحية المقاعد والمناضد أو المساند. *(مصطفى، ١٩م، ص٢٦٩)*

٦) جودة الإدارة الجامعية :

وهي جودة العملية الإدارية التي يمارسها مدير أو قائد في النظام الجامعي وتتألف هذه العملية من عناصر أساسية هي التخطيط والتنظيم والقيادة والرقابة وتقويم الأداء، وكلما زادت جودة العملية الإدارية حسن استخدام الموارد البشرية والمادية (مثل المباني، المكتبات، المعامل، التجهيزات). والمالية والمعلوماتية ، ويدخل في جودة الإدارة الجامعية اختيار قادتها وأفرادها وتدريبهم ومدى التزامهم بالجودة. *(محمد وأبو زينة، ١٩م، ص٩٦)*

٧) جودة التمويل الجامعي :

إن جودة التعليم الجامعي تمثل متغيراً تابعاً لقدر التمويل الجامعي ومدى توازن أبواب الإنفاق مع قدر التكاليف في كل مجال من مجالات الأنشطة من هنا تأتي أهمية كل من:

أ- التمويل الذاتي الجامعي من رسوم الانتساب وعائد خدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب.

ب- دراسات تحليل التكلفة والعائد في مجال الإنفاق الجامعي التي يجب أن تقوم بها المراكز التي تقام لقياس الجودة واعتمادها.

ج- جهود ترشيد الإنفاق العلمي الجامعي.

٨) الإمكانات المادية :

تتعدد الإمكانات المادية في الجامعة ومن أهمها المكتبات والمعامل ومدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلاب منها محدداً من محددات جودة تلك المكتبات بما فيها من

الكتب التخصصية والمجلات والدوريات العلمية وباقي المواد المرجعية للقراءة المرتبطة بالبرامج التعليمية والبحثية، ومدى توافر إمكانيات الكمبيوتر والانترنت للطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

أما المعامل فيجب أن تعكس متطلبات البرامج التعليمية التي يتم تقديمها ، وأن تدعم هذه الإمكانيات المعملية بأدوات ومعدات وأجهزة قياس ذات جودة نوعية تضمنان الأداء المعملي الفعال والناجح. *(زيدان، ١٩م، ص١٠٨-١٠٩)*

٩) استقلالية الجامعات :

من مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي، استقلاليته وتحرره من أية ضغوط واحتمالات تؤثر فيه ، ويقصد بالاستقلالية عدم شرطية الجامعية في اتخاذ قراراتها على شيء آخر يؤثر في عملية جودتها، فبقدر ما يحتاج للجامعات من حرية البحث والنشر وحرية الفكر والتعبير عن الرأي، تكون الثقة بالنفس وينطلق الإبداع والابتكار وتحرر الجهود العلمية من القيود التي تكبل حركتها. *(زيدان، ١٩م، ص١١٠)*

١٠) التنوع والتباين بين الجامعات :

على الجامعة أن تراعي ظروف البيئة أو الإقليم الذي تنشأ فيه فقد تتميز بيئة بالزراعة وأخرى بالصناعة وثالثه بالتجارة فعلى الجامعات أن تتميز بتخصصات واضحة تلاءم احتياجات البيئة ، وتقدم الجامعة للبيئة خدماتها على مستوى المجتمع ككل ، ثم تربط الجامعة هذه التخصصات بمتطلبات خطة التنمية المحلية ووضعها ضمن إطار خطة التنمية الشاملة للدولة على المدى القصير والبعيد ، وأن تضع أمامها نصيب المحليات من هذه الخطة واحتياجات كل إقليم من الخريجين حتى يمكن للجامعات أن تقدم ضمن

خطتها ما يدعم ويساند طموح المحليات وهذا يستلزم تـنوع وتبـاين الجامعـات فـي تخصصاتـها. (زيدان، ١٩٩٠م، ص١١١)

الصعوبات التي قد تعيق تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي :

على الرغم من العوائد الكمية والعينية والتحسينات والمميزات التي جنتها بعـض الجامعات المطبقة لإدارة الجودة، ألا أنه لا يمكن تجاهل بعض المعوقات والصعوبات التي أجريت البعض من هذه الجامعات وهذا يفرض التعرف على العوامل التي تعوق تنفيـذ أو تطبيق الجودة في الجامعات ، حيث ذكر عشيبة، ٢٠٠٠م ، بعض الصعوبات التي يمكـن أن تواجه عملية تنفيذ الجودة في الجامعات وهي:

١ - طبيعة الهيكل التنظيمي الجامعة :

يعاني الهيكل التنظيمي للجامعة أو الكلية من :

أ- التداخل بين الوظائف المختلفة في الجامعة.

ب- عدم التناسب بين المسؤوليات المتوقعة في بعض الأفراد والسلطات الممنوحة لهم.

ج- وجود تكرار في بعض المهام المتعلقة ببعض الوظائف.

٢ - قصور إدارة الجامعة أو الكلية :

ويتمثل ذلك في ممارسة بعض القيادات للسلوكيات التالية:

أ- عدم إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات التي تـهمهم.

ب- الاهتمام بالمصالح الفردية في بعض الأحيان.

ج- التركيز على تقييم الأداء وليست على التوجيه والإرشاد.

د- التسلط والاندفاع.

٣ – عدم توفر قاعدة بيانات متكاملة عن مجالات العمل المختلفة في الجامعة :

يشير الواقع الحالي إلى أن هناك قصور كبير في البيانات والمعلومات التي يتحصل عليها صانع القرار، علماً إن وجود قاعدة بيانات شاملة ومتكاملة للمؤسسة يتم في ضوئها تسيير شؤون العمل واتخاذ القرارات المتعلقة به هو من الأسس التي تقوم عليها إدارة الجودة.

٤ – قصور العلاقة بين الجامعة والمجتمع :

وتتمثل في :

أ- ليس لدى الجامعات خطة طويلة الأجل لدراسة احتياجات قطاعات العمل المختلفة سواء من حيث الكم أو الكيف.

ب- لا توجد دراسات سابقة لاحتياجات العملاء (الطلاب أرباب العمل...الخ) ومعرفة رغبات واحتياجات كل قطاع.

٥ – كثرة القوانين واللوائح وعدم وضوحها في بعض الأحيان :

وتتمثل في :

أ- تعدد القوانين واللوائح المختلفة للتعليم العالي.

ب- اتصاف تلك القوانين بالتعقيد وعدم الوضوح.

ج- وجود تفسيرات عديدة لكل قانون أو لائحة مما يخلق مشكلة أثناء التنفيذ.

٦ – قصور العناية بالجوانب الإنسانية في مجال العمل :

هناك العديد من الممارسات التي تحدث في الجامعة والتي تؤثر على العلاقات الإنسانية في مجمل العمل منها وجود بعض الرؤساء الذين يميلون إلى :

أ- إيجاد فجوة بينهم وبين العاملين.

ب- حرمان العاملين من فرصة الاستفادة من عملهم.

ج- عدم تشجيع العاملين على النقد الموضوعي.

د- زرع الخوف في نفوس العاملين.

٧ - قصور التمويل في التعليم الجامعي :

يتمثل هذا القصور في :

أ- إن الجامعات ما زالت تعاني من نقص كبير في مواردها.

ب- تزايد أعداد الطلاب بمعدلات تفوق الزيادة في الإمكانات والموارد المتاحة.

٨ - الثقافة التنظيمية للجامعات :

إن أهم المعوقات المتعلقة بالثقافة التنظيمية للجامعات هي:

أ- التمييز والفصل بين الوظائف الأكاديمية والوظائف الإدارية.

ب- الاعتقاد السائد لدى معظم موظفي الجامعية بأن الجامعة فوق حدود التقييم ومحاكاة التقدير التي تطبق على غيرها في المؤسسات.

ج- اتجاه كل جامعة أو كلية إلى رؤية ذاتها كيان مستقل ومتفكك.

د- الانفصال بين الأقسام والوحدات المختلفة في الجامعة مما يؤدي إلى غياب التكامل والتعاون بين الأنظمة والأقسام وهذا يتعارض مع ما تدعوا إليه إدارة الجودة.

هـ- تركيز القيادات الجامعية على الموضوعات الخارجية أكثر من الجوانب الداخلية أى إغفال عملية إصلاح وتطوير الأنشطة الجامعية.

و- تتجه معظم الجامعات إلى تأكيد انجازات الفرد الواحد أكثر من الميل إلى جهود

الفريق ككل، فما زالت بعض الجامعات تنظر إلى أي تحسين في الأداء على أنه ثمرة إنتاج فردى وليس جماعي وهذا يتعارض مع إدارة الجودة.

ز- وجود بعض المفاهيم والعبارات المتصلة بالجودة الشاملة والتي لا تتوافق مع ثقافة الجامعة وطبيعة العمل بها ومنها العميل وإرضائه والمراقبة والتحكم.

ح- خوف بعض الأكاديميين الإداريين من عملية التغيير . *(عشيبة، ٢٠٠٠م، ص٥٥٢-٥٥٧)*

المتطلبات الأساسية التي قد تسهم بنجاح فلسفة الجودة في التعليم الجامعي :

إن تطبيق مفاهيم جودة التعليم الجامعي يعتمد على إعداد العاملين على قبول الفكرة وإقناعهم بها ، ثم السعي نحو تحقيقها حسب خطوات عملية التطبيق.

ولقد لخص السقاف خطوات التطبيق وهي:

أولاً : إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة :

إن إدخال مبدأ الجودة للجامعات يتطلب نشر ثقافة الجودة وتثبيتها ، وأهم ملامح تلك الثقافة هي :

١- العمل الجماعي
٢- الإدارة بالمشاركة
٣- الشورى والإجماع
٤- الليونة والتغيير
٥- التركيز على نوعية وجودة الأهداف
٦- البحث عن حلول للمشاكل
١١- التدفق الأفقي
١٢- إمكانيات ومهارات عالية
١٣- التقييم الإيجابي
١٤- تطوير نظام الحوافز
١٥- المسؤولية الشاملة
١٦- المسؤولية الجماعية

٧- التطوير الطويل الأجل

٨- زرع الثقة بالعاملين

٩- التركيز على المنظمة المسطحة بأقل عدد من المستويات الإدارية

١٠- الإبداع والابتكار والتجديد

١٧- الاستماع للعملاء لمعرفة احتياجاتهم

١٨- الجودة مسؤولية الجميع (مشاركة جميع مستويات الإدارة في المنظمة)

١٩- التطوير المستمر للعمليات

٢٠- تعديل معايير الأداء ومراجعتها بقصد تحسين مستوى الأداء

ثانياً : الترويج لفلسفة الجودة وتسويقها :

يتم الترويج لبرنامج الجودة عن طريق تنظيم المحاضرات والمؤتمرات والدورات التدريبية للتعريف بمفهوم الجودة وفوائدها. وهذا يقلل أو ساعد كثيراً من التقليل للمعارضة في برنامج الجودة.

ثالثاً : التعليم والتدريب :

حتى يتم تطبيق إدارة الجودة بالشكل الصحيح يجب تدريب وتعليم العاملين بأساليب وأدوات الجودة ، بهدف نشر الوعي وتمكين المشاركين من التعرف على أساليب التدريب ، ويشمل التدريب جميع أعضاء المنظمة ، ويتضمن برنامج التدريب أهمية الجودة وأدواتها وأساليبها والمهارات اللازمة لتطبيقها ، وأساليب حل المشكلات وصنع القرارات ومبادئ القيادة الفعالة والإدارة الإحصائية لمراقبة الجودة وطرق قياس الأداء.

رابعاً : الاستعانة بالاستشاريين :

الهدف من الاستعانة بالخبرات الخارجية من مستشارين ومؤسسات متخصصة عند تطبيق برنامج الجودة هو تدعيم خبرة المؤسسة ومساعدتها في حل المشاكل عادة ما تنشأ في المراحل الأولى من التطبيق.

خامساً : تشكيل فرق العمل :

تتألف فرق العمل من خمسة إلى ثمانية أشخاص (للفريق الواحد) من الأقسام المعنية مباشرة أو ممن يؤدون العمل المراد تطويره. ويشترط أن يكونوا من الأشخاص الموثوق بهم ولديهم الاستعداد للعمل بالتطوير ، كما يجب أن يعطوا الصلاحية الكاملة في مراجعة تقييم المهام التي تتضمنها العملية لتقديم المقترحات لتحسينها.

سادساً : التشجيع والتحفيز :

يتطلب من المؤسسة التي تتبنى برنامج الجودة حوافز فعالة يخلق جواً من الثقة والتشجيع والشعور بالانتماء للمؤسسة وبأهمية الدور الموكل إليها ، إذ إن استمرار هذا البرنامج يعتمد اعتماداً كلياً على حماس المشاركين في تنفيذه.

سابعاً : الإشراف والمتابعة :

من ضروريات تطبيق برنامج الجودة الإشراف على فرق العمل بهدف تعديل أي انحراف ومتابعة انجازاتهم ، وعليه فأن من واجبات لجنة الإشراف والمتابعة التنسيق بين مختلف الإدارات والفرق في المؤسسة وتذليل الصعوبات التي تعترض فرق العمل.

ثامناً : إستراتيجية تبنى وإدخال برنامج الجودة إلى حيز التطبيق :

يمر بالخطوات التالية :

١- **الإعداد** : وهي مرحلة تبادل المعرفة ونشر الخبرات وتحديد مدى الحاجة للتحسين من خلال مراجعة شاملة لنتائج تطبيق لمفهوم إدارة الجودة في المؤسسات الأخرى ، ويتم في مرحلة الإعداد وضع الأهداف المرغوبة أو المرغوب تحقيقها.

٢- **التخطيط**:ويتم فيها وضع خطة وكيفية تطبيقها وتحديد الموارد اللازمة لخطة التطب

٣- **التنفيذ** : ويتم فيها التطبيق العملي لبرنامج التحسين.

٤- **التقييم** : باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة لقياس مستوى التنفيذ وتحسينه ومدى تطابقه معما هو مخطط.

الدراسات السابقة :

نظراً للاهتمام الذي حظيت به إدارة الجودة في التسعينات من القرن الماضي من قبل التربويين في الدول المتقدمة ، فقد نتج عن ذلك عدد كبير من البحوث والدراسات تناولت الموضوع من جوانب مختلفة وهي:

أولاً : الدراسات العربية : ومنها :

١- دراسة الشاعر ١٩٩٧م :

هدفت الدراسة إلى تعريف الجودة والتمييز في سياق إجرائي خطوة بخطوة حتى يصبح منظور الجودة واضحاً في مجال التعليم المستمر، وانتهت الدراسة إلى إن الجودة في برنامج التعليم المستمر تتمثل في جودة كل عنصر من عناصر العملية التدريبية بدءاً بالأهداف التدريبية ومروراً بالعمليات التدريبية وانتهاءً بالتقويم سواء الكمي أو الكيفي.

٢- دراسة أبو الوفاء ١٩٩٨م :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الجودة وأهم مداخلها المناسبة للإدارة المدرسية ، والتعرف على أهم المعوقات التي تقابل نظار ومدراء المدارس عند الأخذ بنظام الجودة في الإدارة وطرق التغلب عليها ، والتوصل إلى تصور مقترح للارتقاء بدور نظار ومدراء المدارس الثانوية في تحقيق جودة الإدارة المدرسية ، وقد حقق البحث أهدافه بواسطة المنهج الوصفي وتوصل إلى عدد من النتائج المتعلقة بالدراسة ومن أهمها:–

- إن إدارة المدرسة الثانوية العامة في محافظة القليوبية لا تعطى الاهتمام الكامل لأسلوب التخطيط العلمي في تحديد مشكلات العمل وعلاجها ، وإن السلطات لا تتكافأ مع المسئوليات ، كما إن تجاوب العاملين مع التغيرات التي تحدث في مجال العمل ضعيفة.

٣- دراسة حربي ١٩٩٨م :

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ومشكلات الدراسات العليا بجامعة طنطا، وإبداء بعض المقترحات للارتقاء بمستوى الجودة في الدراسات العليا وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت إلى العديد من النتائج منها اتفاق غالبية أفراد عينة البحث على غياب معايير الجودة الآتية:

- تحديث وتدعيم المعامل والتجهيزات بغرض البحث العلمي.
- وجود شبكة معلومات وارتباطها بالكيات المناظرة.
- المكتبات في الكليات لم يطرأ عليها أي تحديث يسمح لها بإدخال التقنيات الحديثة.

- مراعاة الحرية الأكاديمية للباحثين ضعيفة في مستواه.
- ضعف العمل الجماعي وقلة العمل في فرق بحثية.
- إن دورات اللغة الإنكليزية والكمبيوتر والتأهيل التربوي لعضو هيئة التدريس لا تحقق الغرض منها.
- عدم وجود مراكز لتسويق البحوث والخدمات الجامعية.
- عدم قيام الجامعة بتقويم أدائها من منظور المؤسسات الاجتماعية المناظرة.

٤ـ دراسة سليمان ١٩٩٩م :

تبين هذه الدراسة إن إستراتيجية إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تكون فعالة في تحقيق الجودة والالتحاق في التعليم العالي، وذلك لأن إدارة الجودة الشاملة هي عملية ـطيمية متقدمة ومتطورة بشكل مستمر، وإن هذه الجهود تتعلق مبدئياً بالاتصال بين المستبلك (الطالب) والمنظمة ، وبين أعضاء المنظمة من جهة وبين مختلف أصحاب المنظمة من جهة أخرى ، وإن مبادرات الجودة المستخدمة في الإصلاح المؤسسي في التعليم العالي من أجل تحقيق تكامل الجودة تقوم على عدة عناصر منها : تقويم البيئة الداخلية والخارجية ، وتوضيح الرسالة والقيم والأهداف ، ومنح القوة للمؤسسة ، ووضع علامات الاستعداد والمقارنة بالمؤسسات الأخرى ، وتطوير الموارد البشرية والتنظيمية والتغذية الراجعة للأداء.

٥ـ دراسة عشيبة ٢٠٠٠م :

هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم الجودة الشاملة ومتطلباتها في التعليم الجامعي ، والتعرف على بعض النماذج العالمية في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة والكشف

عن أهم الصعوبات التي قد تعوق تطبيقها في التعليم الجامعي المصري ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد عليه في تحليل المعلومات التي استعرضها في البحث ، وقد توصل البحث أو وجود المعوقات والإرشادات التي ينبغي مراعاتها عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

٦- دراسة برقعان ٢٠٠١م :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإطار الفكري لإدارة الجودة الشاملة باعتبارها اتجاهاً حديثاً في مجال الإدارة ، والتعرف على كيفية تطبيق مفاهيمها عملياً في التعليم الجامعي وتقديم توصيف لواقع جامعة حضرموت من خلال التعرف على ثقافة الجودة الشاملة ، والتعرف على جودة الخدمات الجامعية التي تقدمها جامعة حضرموت لطلابها ، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت.

ولقد اعتمد الباحث في الدراسة على المنهج الوصفي واستخدم الاستبانات كأدوات الدراسة الميدانية. وأسفرت الدراسة إلى العديد من النتائج ومن أهمها:

- إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الإدارة الجامعية.
- إن التطبيق الناجح للجودة الشاملة يتطلب أولاً بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لفكرة الجودة.

وقدم الباحث تصوراً مقترحاً لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت يتضمن فلسفة التطبيق وأهدافه ومرتكزاته وإجراءاته أو آلياته تتكون من عدة مراحل هي:

- **مرحلة التخطيط:** وتتضمن اختيار منسق لإدارة الجودة الشاملة.
- تدريب أعضاء مجلس الجودة والمنسق ، إعداد خطة التطبيق والتصديق عليها. تشكيل

فرق تحسين الجودة وتتضمن مرحلة التنفيذ، مرحلة التدريب، ومرحلة المتابعة لتمييز وتوافر الحوافز المادية والمعنوية لتعزيز تبني نظام الجودة الشاملة.

٧. دراسة هلال ٢٠٠٣م:

هدفت الدراسة إلى عرض وتقديم وتحليل الإطار النظري لإدارة الجودة الشاملة كأسلوب إداري حديث بهدف تطوير التعليم الجامعي، وتحديد أهم المبادئ لإدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي وتحديد أهم متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية وتحديد أهم مقومات تحقيق مبادئ الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية والتعرف على واقع الإدارة الجامعية وتقديم تصور مقترح لتطوير الإدارة الجامعية في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد عدة مبررات لتطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية منها تدعيم الترابط والتنسيق بين الإدارات والتغلب على العقبات التي تعوق أداء العاملين وتوفير المعلومات وتحسين الاتصالات والتركيز على احتياجات السوق.
- إن أهم متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية هي القيادة، الثقافة التنظيمية، والتدريب والمشاركة والعمل الجماعي وأساليب تقييم الأداء والمكافآت والتحفيز والاتصالات ونظم المعلومات.
- إن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية هي غياب مغزى الجودة الشاملة وأهدافها وغياب روح الفريق الواحد ، وضعف العلاقة مع مؤسسات المجتمع وقطاعات العمل والإنتاج وضعف الدعم المالي.

ثانياً : الدراسات الأجنبية : ومنها :

١ـ دراسة Knappenerger ١٩٩٥م :

هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة المتغيرات التربوية والاجتماعية لدى تطبيق الجودة الشاملة في منظومة التعليم العام الأمريكي بالإجابة عن السؤال الآتي: ما خطوات العمل الإجرائية عند تطبيق الجودة الشاملة في التعليم ؟ وما المتغيرات التربوية الواجب مراعاتها عند تطبيق الجودة الشاملة وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج ومن أبرزها :–

- توافر المدخلات المادية والبشرية بالقدر الكافي الملائم لتطبيق الجودة الشاملة.
- وعلى صعيد العمليات المتمثلة بكيفية تطبيق إدارة الجودة في المدرسة التعليمية وخطواتها الإجرائية كالثقة والإتقان يضع وقوع الأخطاء وتحقيق الأهداف بفاعلية فهي الأخرى متوفرة.
- وبالنسبة إلى المخرجات وهم الطلاب فأن نتائج الدراسة خلصت إلى أنه يتم ربط التعليم بالاحتياجات المستقبلية للمجتمع وسوق العمل.
- أما عن المتغيرات التربوية التي تتم مراعاتها فهي توافر المناخ المدرسي المناسب لبيئة التعليم، والقيادة المدرسية القادرة على إثارة دافعية المعلمين والعاملين للعمل بروح الفريق الواحد ، وتشكيل فرق الجودة وتشجيع المبادرات وتقديم الحوافز وبناء العلاقات الإنسانية الرصينة.

٢- دراسة باتريك Patrick ١٩٩٧م :

أجرى الباحث هذه الدراسة بهدف التعرف على أراء واتجاهات قيادات التعليم العالي وقيادات مؤسسات الاعتماد Accre Detonation الجامعي فيما يتعلق بالعلاقة بين عملية الاعتماد الجامعي وتحقيق جودة المؤسسات. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- إن الاعتماد الجامعي هو أفضل وسيلة لتأكيد الجودة في التعليم العالي.
- يجب إعطاء اهتمام أكبر بقياس تعلم الطلاب كمؤشر للجودة.

٣- دراسة دانيال Daniel 1998 :

قام الباحث بناءً على استقصاء آراء المطبقين لإدارة الجودة الشاملة في (٢١) كلية بدراسة استهدفت التعرف على العوائق الأكثر تأثيراً عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي. وأسفرت نتائج الدراسة عن عدد من تلك العوائق ومنها : نقص الوقت اللازم لتنفيذ إدارة الجودة ، ولغة إدارة الجودة مثل : العميل والشمولية التي توحي إلى الكثيرين بأنها تتعلق برجل الأعمال ولا تتعلق بالعمل الأكاديمي ، ومعارضة المشرفين والإداريين خوفاً من سلطة اتخاذ القرار منهم ، كما قدمت الدراسة مجموعة من الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها لإزالة تلك العوائق.

٤- دراسة كلايتون Clayton ١٩٩٨م :

هدفت الدراسة إلى المساهمة في فض الجدل الدائر نحو الجودة في التعليم العالي الإنكليزي الذي ظل بدون حل على مدار (١٠) سنوات مركزاً على معنى الجودة في التعليم العالي وكيفية قياسها وتحسينها.

وقد تمثلت إحدى العقبات التي وجهت النظر الخاصة بالهدف والتي تركز على حاجات الاقتصاد ووجهات النظر التي تركز على الجامعة التي تشجع التعلم لأجل التعلم معتمدة على تطور ممارسة إدارة الجودة الشاملة والمفردات اللغوية والثقافة، أولاً في الصناعة ثم في قطاع الخدمات والتعليم، ثم يلي ذلك بحث تجريبي لبرنامج ماجستير العلوم بجامعة أستون Aston .

وقد تم جمع وتحليل وجهات النظر في إدارة الجودة الشاملة ، وتقدم الدراسة أدلة مساندة للغرض البحثي القائل أن فهم الجودة المبني على إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في سياق (الملائمة للهدف) و (الوفاء بحاجات العملاء) التي يقدم فقط فهماً مشتركاً للجودة ، وبالتالي وسيلة لتحقيق احتياجات المساهمين في التعليم العالي ولكنه يقدم أيضاً طريقة يمكن بها قياس وتحسين الجودة في التعليم العالي، ويتمثل الاستنتاج البحثي في أن قوة إدارة الجودة الشاملة تكمن في الفهم الذي يمكن أن تقدمه للحاجات التي ينبغي الوفاء بها لأحداث التغيير في التعليم العالي. ويرى أيضاً أن تطبيقها على البيئة المعقدة للتعليم العالي الإنكليزي ، قيم بإلقاء الضوء على المفاهيم الأساسية لإدارة الجودة الشاملة وإن نظرية إدارة الجودة الشاملة نفسها تظل مجال دراسة متطورة.

مناقشة الدراسات السابقة :

<u>من خلال ما تم استعراضه من دراسات سابقة التي تناولت الجودة الشاملة في التعليم العالي تبين أن :</u>

١- استهدفت الدراسات في معظمها تقويم تصورات بصيغة مقترحات أو نماذج لإجراءات تطبيق منهج الجودة وفلسفتها في الجامعات.

هناك ما يشبه الإجماع بين الدراسات التي تم استعراضها على :

أ-إن نجاح إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية يتوقف على توافر المسألة أو المحاسبة Acconnta lbility وتكوين فرق عمل التطوير Team Work والتطوير التنظيمي Organization Development والتدريب Training وجودة العمل Work Quality ورقابة الجودة Quality Control .

ب-إن تطبيق إدارة الجودة في المؤسسات التعليمية يساعد على تحسين العمليات والمخرجات أو النواتج التعليمية من خلال تجويد المناهج وطرائق التدريس، وإتباع أنماط حديثة في التقويم المستمر والاعتماد على برامج تدريبية متطورة ومستمرة والتوسع في استخدام التقنيات الحديثة وتعزيز الرقابة والمتابعة.

ج-إن تطبيق إدارة الجودة يستلزم قبول التغيير والاقتناع بفوائده الإيجابية ، واستيعاب التقنيات الحديثة والاستخدام الفعال للمعلومات والسعي إلى تحقيق السبق والتميز ، وإدراك أهمية العمل بروحية الفريق والاستجابة لحاجات المجتمع.

٢- حيث أكدت الدراسات الإطلاع على الأدب النظري المرتبط بإدارة الجودة ومفهومها وتطويرها التاريخي ومراحل تطبيقها والصعوبات التي تواجه عملية التطبيق.

٣- أكدت الدراسات على إن ثقافة الجودة هي الخطوة المنطقية لتطبيق الجودة ، حيث لا يمكن تطبيق مدخل حديث دون التعرف على ثقافة الجامعة التي سيكون الانطلاق منها لتحديد مدى القرب أو البعد عن فكرة إدارة الجودة الشاملة.

٤- أكدت الدراسات إن نشاطات الجودة في التعليم الجامعي تتمثل في تحديد أهداف الجودة ، وسياستها، وتخطيط الجودة وقيادتها وتوجيهها ومتابعة نتائجها وتقويمها.

٥- معظم الدراسات اتبعت المنهج الوصفي التحليلي.

إجـــراءات الدراســـة

- منهج الدراسة:

اعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يتبع خطـوات منهجيــة محـــددة ، تــقوم على ملاحظة ووصف واستــقصاء ظاهرة أو عدة ظواهر تربوية كما هــي فـي الواقع ، بقصد تشخيصها والكشف عن جوانبــها ، وتحديد اتجاه العلاقات من عناصــرها الداخلية ، وبينـــهما وبين ظواهر أخرى ترتبط معها.

- مجتمع الدراسة:

يتــكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن للكليات (الطب والهندسة والتربية والآداب) للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م البالغ عـــددهم (٤٥٠) عضو هيئة تدريس منهم (٣٧١) ذكور و (٧٩) إناث والجدول رقم (١) يبين عدد أعضاء هيئة التدريس موزعين حسب الكليات والجنس والدرجة العلمية.

جدول رقم (١)

يبين توزيع مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس

تبعاً للكلية والجنس والدرجة العلمية والمؤهل

الكلية	المؤهل	الدرجة العلمية						المجموع		المجموع الكلي
		أستاذ		أستاذ مشارك		أستاذ مساعد				
		ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الطب	دكتوراه	٢	–	١٨	٢	١٠٣	٢٩	١٢٣	٣١	١٥٤
الهندسة	---	٥	–	٢٧	–	٤١	٤	٧٣	٤	٧٧
التربية	---	٨	–	٢١	٢	٩١	٢٥	١٢٠	٢٧	١٤٧
الآداب	---	٣	١	١١	١	٤١	١٥	٥٥	١٧	٧٢
الإجمالي		١٨	١	٧٧	٥	٢٧٦	٧٣	٣٧١	٧٩	٤٥٠

- عينة الدراسة:.

تألفت العينة من أعضاء هيئة التدريس للكليات (الطب، الهندسة، التربية، الآداب) البالغ عددهم (١٨٠) عضو منهم (١٥١) ذكور و (٢٩) إناث تم اختيارهم باستخدام الطريقة العشوائية النسبية من المجتمع الأصلي وبنسبة ٤٠% وهم الذي يمثلون عينة البحث والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢)

يبين عدد أفراد العينة حسب المتغيرات

التخصص	العدد	النسبة
الطب	٥٠	%٢٧,٨
الهندسة	٣٤	%١٨,٥
التربية	٦٤	%٣٥,٥
الآداب	٤٠	%١٧,٨
الإجمالي	١٨٠	%١٠٠

الدرجة الأكاديمية	العدد	النسبة
أستاذ	١٠	%٥,٥
أستاذ مشارك	٣٧	%٢٠,٦
أستاذ مساعد	١٣٣	%٧٣,٩
الإجمالي	١٨٠	%١٠٠

عدد سنوات الخبرة التدريسية	العدد	النسبة
أقل من ثلاث سنوات	١٠	٥,٥%
من ٣-٥ سنوات	٣٠	١٦,٧%
من ٥ – ١٠سنوات	٦٥	٣٦,١%
من ١٠ فما فوق	٧٥	٤١,٧%
الإجمالي	١٨٠	١٠٠%

الجامعة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس على المؤهل العلمي	العدد	النسبة
جامعات اليمن	١٥	٨,٣%
جامعات عربية	٥٥	٣٠,٦%
جامعات أجنبية	١١٠	٦١,١%
الإجمالي	١٨٠	١٠٠%

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	١٥١	٨٣,٩%
أنثى	٢٩	١٦,١%
الإجمالي	١٨٠	١٠٠%

– أداة الدراسة:

تعتبر الاستبانة هي الأداة المناسبة لتحقيق أهداف البحث، حيث يؤكد (جابر وكاظم، ١٩٨٧م) إن الاستبانة أداة يستخدمها الباحثون التربويون كتعريف المستجيبين إلى أسئلة مختارة ومرتبة لتكون إجاباتهم مركزة وموضوعية إلى حد

كبــير ، كما تسهل الإجابة عليها ، وبواسطتــها يمكن الحصول على بيانات كثيــرة فــي وقت قصير. *(جابر وكاظم، ١٩٨٧م، ص٢٤٨)*

ولتصميم الاستبانة اتبعت الخطوات التالية:

١- الإطلاع على عدد من الاستبانات المعتمدة في الدراسات والبحــوث الــسابقة التــي استخدمت الجودة في التعليم الجامعي ومجالاتــها وإجراءاتــها.

٢- مراجعة الأدبيات من كتب وبحوث ودراسات عربية وأجنبية التــي تخــص تطبيــق الجودة في التعليم الجامعي بهدف الحصول على معنى الجودة ومجالاتـــها وكيفيــة تطبيقــها.

٣- تحديد الأبعاد التي تكون في مجموعــها أداة البحث من خلال الإطلاع على مقــاييس ثقافة الجودة والتــقويم الذاتي للمنظمة التعليمية ومن خلال المراجع التي تناولت جودة الخدمات عموماً والخدمات التعليمية خصوصاً.

وفي ضوء البيانات والمعلومات المستخلصة في الفقرات (١، ٢، ٣) السابقة تــم تصميم استبانة شملت (٧٥) فقرة توزعت على خمسة مجالات كمتغير تابع وذلك لمعرفــة وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي في جامعــة عدن والمجالات هي:

١- الطلبة.

٢- أعضاء هيئة التدريس.

٣- العملية التعليمية والمنهاج الجامعي.

٤- الكتاب الجامعي.

٥- الإدارة الجامعية.

حيث تكون الاستبانة على خمسة بدائل طبقاً لمقياس ليكرت الخماسي وهي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) كما احتوت الإستبانة على جزء خاص ببعض المعلومات الشخصية من أفراد العينة (كمتغير مستقل) وهي التخصص والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة التدريسية والجامعة التي حصل منها على أعلى مؤهل علمي والجنس.

- صدق الاستبانة:

لكي تصبح الاستبانة المصممة أداة علمية تتسم بالموضوعية والدقة تم الاعتماد على الصدق المنطقي الاستدلالي الذي يتناول مفردات الاستبانة وكيفية صياغتها وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة كليات جامعة عدن المتخصصين بالمناهج وطرق التدريس والتقويم والقياس والتخطيط ...الخ بهدف التأكد من صدق محتوى الاستبانة بالنسبة للغرض الذي وضعت من أجله وقد تم التأكد منه استناداً إلى إجماع المحكمين ، حيث اتفق أكثر من ٨٠% من المحكمين على جميع فقرات الاستبانة بعد أن عدلت بعض هذه الفقرات وأخذ فيها بالاعتبار الملاحظات المقترحة من قبل المحكمين.

كما تم حساب معامل الارتباط بين مجالات الاستبانة الخمسة وكانت قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير صدق الاستبانة في قياسها وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجالات تطبيق جودة التعليم العالي، وتشير في الوقت نفسه إلى درجة مقبولة من استقلالية المجالات.

<u>وأصبحت الاستبانة في صيغتها النهائية متكونة من (٧٥) فقرة متوزعة على خمسة المجالات على النحو الآتي:</u>

١- مجال الطلبة ويشمل (١٨) فقرة.

٢- مجال أعضاء هيئة التدريس (١٦) فقرة.

٣- العملية التعليمية (١٦) فقرة.

٤- الكتاب الجامعي (١٥) فقرة.

٥- الإدارة الجامعية (١٠) فقرات.

- ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس اختيرت بصورة عشوائية (١٠ ذكور، ١٠ إناث) وبعد ثلاثة أسابيع أعيد تطبيق الاستبانة على المجموعة نفسها بدون إعلامهم مسبقاً ، وبعد حساب الدرجات الكلية لأداء أعضاء هيئة التدريس في كلتا التطبيقين تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) كأسلوب إحصائي لمعرفة درجة العلاقة بين الاختبارين وكانت النتيجة (٩٠%) وهي نتيجة مقبولة لأغراض الدراسة أي معامل ثبات جيد مقبول.

وقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي لعبارات الاستبانة المكونة من (٧٥) فقرة بطريقة الفاكرومباخ وقد بلغ (٠,٩١) وهو معامل مرتفع ذو دلالة عند مستوى (٠,٠٥) وجيد لأغراض البحث وهذا يدل على أن الاستبانة تقيس ما يفترض أن تقيسه، بالإضافة إلى حساب قيم ثبات عبارات مجالات الاستبانة حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي لثبات عبارات مجال الطلبة (٠,٨٧) ومعامل الاتساق الداخلي لثبات مجال عضو هيئة التدريس (٠,٩٥) ومعامل الاتساق الداخلي لثبات مجال العملية التعليمية (٠,٩٢) ومعامل الاتساق الداخلي لثبات الكتاب الجامعي (٠,٨٨) ومعامل الاتساق الداخلي لثبات الإدارة الجامعية

(٠,٩٣) وبالتالي يمكن القول إنـــها معاملات ثبات مرتفعة ذو دلالة جيدة لأغراض البحث ويمكن الاعتماد عليها في تعميم النتائج ويتضح ذلك في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣)

ثبات عبارات المجالات بطريقة الفاكرومباخ

المجال	قيمة الثبات
الطلبة	٠,٨٧
أعضاء هيئة التدريس	٠,٩٥
العملية التعليمية والمنهاج الجامعي	٠,٩٢
الكتاب الجامعي	٠,٨٨
الإدارة الجامعية	٠,٩٣
الإجمالي	٠,٩١

- **المعالجة الإحصائية:**

طبقت أداة الدراسة على أفراد العينة وعولجت البيانات باستخدام برنامج ســوبي SPSS للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والخطأ المعياري واســتخدم تحليــل التباين الأحادي ONE WAY AVOVA لإيجاد الفروق بين المتوسطات وجهة نظــر أعضاء هيئة التدريس في مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي في جامعــة عــدن وفقــاً لأسئلة الدراسة ومتغيراتـــها حيث أخذ بمستوى (٠,٠٥).

- **تحليل النتائج:**

إن هدف الدراسة يتمثل في التعرف على وجهة نظر أعضاء الهيئــة التدريـــسية نحو مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي في جامعة عدن، وأثر كــل مــن التخــصص والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة التدريسية والجامعة التي حصل منها عضو هيئــة

التدريس على أعلى مؤهل والجنس.

ولتحقيق هذا الهدف فقد تم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة) على عينة الدراسة البالغ عددهم (١٨٠) ، وتم تحليل البيانات للحصول على النتائج اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.

السؤال الأول:

ما هي وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي في جامعة عدن؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أفراد العينة في جميع مجالات الدراسة والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

جدول رقم (٤)

يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الجنس

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلبة	٥٥,٧٨	٦,٩١
أعضاء هيئة التدريس	٦١,٩٨	٩,١٧
العملية التعليمية والمنهاج الجامعي	٦٤,٤٥	١١,٧٢
الكتاب الجامعي	٦٢,٦٥	١٢,٨٩
الإدارة الجامعية	٥٥,٣٨	٨,٥٨

يبين من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لمجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي تراوحت بين (٥٥,٨ – ٦٤,٤٥) حيث أحتل مجال العملية التعليمية والمنهاج الجامعي المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال هو (٦٤,٤٥) وبأغراض معياري (١١,٧٢) وهذا يعني أن أعلى مستويات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية هي العملية التعليمية والمنهاج التعليم هي التي يعتمد عليها

في جودة التعليم العالي وهي الأساس لبناء جيل المستقبل ويحتل في المجال الثاني الكتاب الجامعي وهو المحور الأساس لبناء جودة التعليم الجامعي ثم مجال أعضاء الهيئة التدريسية حيث كان متوسطها الحسابي (٦١,٩٨) ، أما الإدارة الجامعية وهي محور جودة التعليم العالي فقد احتلت المجال الخامس وهي المجال الأخير من وجهة أعضاء هيئة التدريس لجامعة عدن.

السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول مجالات تطبق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى التخصص؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي حسب التخصص وكما يتضح في الجدول رقم (٥).

جدول رقم (٥)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة

حسب التخصص في مجال من مجالات الدراسة

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الطلبة	الطب	٥٠	٦١,٢	٨,٥٨	١,١٢
	الهندسة	٣٤	٥٨,٩	٦,١٧	٠,٦٣
	التربية	٦٤	٥٥,٧	٦,٩١	٠,٩٥
	الآداب	٤٠	٥٤,٨	٧,٥	١,٠٣
المجموع		١٨٠	٥٧,٧	٩,٢	١,٦
أعضاء الهيئة التدريسية	الطب	٥٠	٦٩,٤	٩,١	١,٦
	الهندسة	٣٤	٦٠,٣	٧,٥	١,٥
	التربية	٦٤	٥٨,٨	٩,٣	١,١
	الآداب	٤٠	٥٥,٩	٧,٥	١,٠٧
المجموع		١٨٠	٦١,١	١٢,١	١,٨
العملية التعليمية والمنهاج التعليمي	الطب	٥٠	٦٤,٢	٩,٣	١,١
	الهندسة	٣٤	٦٢,٩	١٠,٣	١,٣
	التربية	٦٤	٦٢,٥	١٠,٥	١,٣
	الآداب	٤٠	٥٨,٣	٧,٥	١,٠٧
المجموع		١٨٠	٦٠,٩٧	٧,٥	١,٥
الكتاب الجامعي	الطب	٥٠	٦٠,٧	١٢,٩	١,٦
	الهندسة	٣٢	٦٤,٨	٩,٣	١,١
	التربية	٦٤	٦٦,٩	١٢,٦	١,٥
	الآداب	٤٠	٦٥,٢	٩,٧	١,٢
المجموع		١٨٠	٦٤,٤	٩,٣	١,١
الإدارة الجامعية	الطب	٥٠	٦١,٦	١٢,١	١,٨
	الهندسة	٣٢	٥٤,٣	٧,٥	٠,٨٥
	التربية	٦٤	٥٥,٧	٧,٥	٠,٩٥
	الآداب	٤٠	٥٨,٤	٩,١	١,٦
المجموع		١٨٠	٥٧,٥	٩,٢	١,٦

يتضح من الجدول رقم (٥) إن قيم المتوسطات الحسابية لمتغير التخصص تقع بين (٦١,٣ – ٥٤,٨) لمجال الطلبة وبين (٦٩,٤ – ٥٥,٩) لمجال أعضاء هيئة التدريس وبين (٦٤,٢ – ٥٤,٣) لمجال العملية التعليمية بالمنهاج التعليمي ، وبين (٦٦,٩ – ٦٤,٩) لمجال الكتاب الجامعي . أما مجال الإدارة الجامعية فمتوسطاتها الحسابية تقع بين (٦١,٦-٥٤,٣) وإن هذه المتوسطات تمثل لصالح أعضاء الهيئة التدريسية وخاصة في كلية الطب والهندسة وكذلك إلى العملية التعليمية والمنهاج التعليمي والكتاب الجامعي ولاختبار دلالة هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة حول مجالات تطبق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى تخصص أعضاء هيئة التدريس فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA . والجدول رقم (٦) يبين ملخصاً لنتائج هذا لتحليل الإحصائي كما عبر عنها أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لمتغير العمر.

جدول رقم (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لوجهة نظر أفراد المجتمع وفقاً لمتغير تخصص أعضاء هيئة التدريس

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلبة	بين المجموعات	٣	٢٢٤,٨	٦٧,٦	١,٤	٠,٢٦
	داخل المجموعات	١٧٦	٨٧٢٦,٤	٥٦,٥		
	المجموع	١٧٩	٨٩٥١,٢			
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	٣	٢٨٨,٦	١٤٤,٣	٢,٧	٠,١٦
	داخل المجموعات	١٧٦	٧٣٦٣,٨	٨٨,٤		
	المجموع	١٧٩	٨٩٥١,٢			
العملية التعليمية والمنهاج التعليمي	بين المجموعات	٣	٣١٥,٤	١٥٧,٦	٢,٧	٠,١٦
	داخل المجموعات	١٧٦	٧٣٦٣,٨	١٣٢,٤	٣,٢	٠,٥٠
	المجموع	١٧٩	٨٩٥١,٢			
الكتاب الجامعي	بين المجموعات	٣	٢٢٨,٣.	٦٤,٥	١,٣	٠,٣
	داخل المجموعات	١٧٦	٧٦٥٢,٦	٤٩,٤		
	المجموع	١٧٩	٧٨٨٠,٩			
الإدارة الجامعية	بين المجموعات	٣	١٤٤,٧	٧٢,٤	١,٥	٠,٤
	داخل المجموعات	١٧٦	٧٥٠٧,٦	٤٦,٦		
المجموع		١٧٩	٧٦٥٤,٣			

حيث يتبين من خلال النتائج في جدول رقم (٦) وجود فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لوجهة نظر أفراد مجتمع الدراسة في مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى متغير تخصص عضو هيئة التدريس وذلك في مجال العملية التعليمية والمنهاج التعليمي ومجال عضو الهيئة التدريسية.

السؤال الثالث:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي لعضو هيئة التدريس والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

جدول رقم (٧)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة

حسب الرتبة الأكاديمية

المجال	الرتبة الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الطلبة	أستاذ	١٠	٦٤,٣	٩,٥	١,٠٧
	أستاذ مشارك	٣٧	٦٢,٧	١٠,٥	٠,٩٥
	أستاذ مساعد	١٣٣	٥٦,٦	٧,٤	٠,٨٩
	المجموع	١٨٠	٥٥,٦	٨,٥	٠,٥٦
عضو هيئة التدريس	أستاذ	١٠	٦١,٢	١٠,٥	١,٥
	أستاذ مشارك	٣٧	٦٢,٥	١٠,٣	١,٣
	أستاذ مساعد	١٣٣	٦٤,٢	٩,٣	١,١
	المجموع	١٨٠	٦٢,٦	١٠,١	٠,٧٥
العملية التعليمية والمنهاج التعليمي	أستاذ	١٠	٦٦,٩	١٢,٦	١,٥
	أستاذ مشارك	٣٧	٦٣,٥	١٣,٤	٢,١
	أستاذ مساعد	١٣٣	٦١,٠	١٤,٣	١,٦
	المجموع	١٨٠	٦٣,٨	١٢,٤	١,٠
الكتاب الجامعي	أستاذ	١٠	٦٥,٨	٩,٧	١,٢
	أستاذ مشارك	٣٧	٦٤,٤	١٠,٢	١,٤
	أستاذ مساعد	١٣٣	٦٠,٨	١٠,٥	١,١
	المجموع	١٨٠	٦٣,٦	١٠,٢	٠,٨٠
الإدارة الجامعية	أستاذ	١٠	٥٦,٦	٧,٥	٠,٩٠
	أستاذ مشارك	٣٧	٥٥,٧	٦,٩	٠,٩٥
	أستاذ مساعد	١٣٣	٥٤,٤	٧,٨	٠,٨٨
	المجموع	١٨٠	٥٥,٦	٧,٥	٠,٥٦

يتضح من الجدول رقم (٧) إن مجاميع المتوسطات الحسابية لمتغير الرتبة الأكاديمية بدرجة أستاذ حصلت على أعلى متوسط في كل مجالات تطبيق جودة التعليم العالي ثم تليها متوسطات درجة الأستاذ المشارك ثم متوسطات الأستاذ المساعد وأعلى المتوسطات ظهرت في مجال العملية التعليمية والمنهاج الجامعي حصلت على (٦٣,٦) الكتاب الجامعي حصلت على (١٣,٦) ثم عضو هيئة التدريس (٦٢,٥) ، أما مجال

الطلبة، الإدارة الجامعية حصلت على نفس المتوسط وهو (٥٥,٦) ولاختبار دلالة هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات مجتمع الدراسة حول مجالات تطبق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تم استخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA والجدول رقم (٨) يبين ذلك.

جدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلبة	بين المجموعات	٢	١٦٢,٥	٨١,٢	١,٥	٠,٢٤
	داخل المجموعات	١٧٧	٩٨١٢,٤	٥٥,٢		
	المجموع	١٧٩	٩٩٧٤,٩			
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	٢	٢٨٨,٠	١٤٤,١	١,٤	٠,٥٥
	داخل المجموعات	١٧٧	١٧٩٤٣,٤	١٠٦,٤		
	المجموع	١٧٩	١٨٢٣٦,٧			
العملية التعليمية والمنهاج التعليمي	بين المجموعات	٢	١٢٩٧,٨	٦٤٨,٩	٣,٧	٠,٠٣
	داخل المجموعات	١٧٧	٣٠٧٨٢,٩	١٧٣,٩		
	المجموع	١٧٩	٣٢٠٨٠,٧			
الكتاب الجامعي	بين المجموعات	٢	١٩٥,٢	٩٧,٦٠	١,٨	٠,٨٠
	داخل المجموعات	١٧٧	١٤٣٦١,١	١٢١,٧		
	المجموع	١٧٩	١٤٥٥٦,٣			
الإدارة الجامعية	بين المجموعات	٢	١٦٥,٤	٨٢,٩	١,٧	٠,٣٨
	داخل المجموعات	١٧٧	٨٩٩٢,٣	٦٢,٣		
	المجموع	١٧٩	٩١٥٧,٧			

يتبين من هذه النتائج في جدول رقم (٨) التي تم الحصول عليها من خلال تطبيق تحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مجالات الدراسة الخمسة يعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية وذلك لصالح مجال العملية التعليمية ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في المجالات الأربعة الباقية

(الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والكتاب المدرسي والإدارة الجامعية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الرابع:

- **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن حول مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى سنوات الخبرة التدريسية؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس كما عبروا عنها وحسب سنوات الخبرة التدريسية ويتضح ذلك في جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لكل من مجالات الدراسة حسب سنوات الخبرة في التدريس

المجال	سنوات الخبرة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الطلبة	أقل من ٣ سنوات	١٠	٥٢,٤	٦,٧	١,٢
	من ٣-٥ سنوات	٣٠	٥٤,١	٩,٣	١,٨
	من ٥-١٠ سنوات	٦٥	٥٥,٩	٦,٨	٠,٩
	من ١٠ فما فوق	٧٥	٥٦,٨	٧,٤	٠,٩
	المجموع	١٨٠	٥٥,٧	٧,٥	٠,٦
عضو هيئة التدريس	أقل من ٣ سنوات	١٠	٥٤,٤	٩,١	١,٢
	من ٣-٥ سنوات	٣٠	٦٦,٢	١٣,٦	١,٦
	من ٥-١٠ سنوات	٦٥	٦٢,١	٩,٥	٢,٦
	من ١٠ فما فوق	٧٥	٦٣,٦	٨,٩	١,٣
	المجموع	١٨٠	٦٢,٨	١٠,١	١,١
العملية التعليمية والمنهاج التعليمي	أقل من ٣ سنوات	١٠	٦٢,٠	١١,٣	٢,٠
	من ٣-٥ سنوات	٣٠	٦٥,٩	١٥,٥	٢,٩
	من ٥-١٠ سنوات	٦٥	٦١,٦	١٤,٠	١,٨
	من ١٠ فما فوق	٧٥	٦٥,١	١٢,٧	١,٦
	المجموع	١٨٠	٦٣,٥	١٣,٤	١,٠
الكتاب الجامعي	أقل من ٣ سنوات	١٠	٦١,٣	١٤,٢	١,٨
	من ٣-٥ سنوات	٣٠	٥٨,٨	٧,٦	٠,٩
	من ٥-١٠ سنوات	٦٥	٦٢,٢	١٢,٦	١,٩
	من ١٠ فما فوق	٧٥	٦٠,٦	١٣,٤	١,٧
	المجموع	١٨٠	٦٠,٨	١١,٩	١,٧
الإدارة الجامعية	أقل من ٣ سنوات	١٠	٥٣,٢	٦,٨	٠,٩
	من ٣-٥ سنوات	٣٠	٥٦,٥	٧,٤	٠,٩
	من ٥-١٠ سنوات	٦٥	٥٥,٨	٦,٨	٠,٩
	من ١٠ فما فوق	٧٥	٥٥,٤	٧,٥	٠,٩
	المجموع	١٨٠	٥٥,٢	٦,٤	١,٢

يتبين من هذه النتائج في جدول رقم (٩) إن مجاميع المتوسطات لمتغير سنوات الخبرة التدريسية في مجال العملية التعليمية حيث ظهرت (٦٣,٥) تليها مجال عضو هيئة التدريس (٦٢,٨) ، ثم مجال الكتاب المدرسي (٦٠,٨) ، أما بالنسبة لسنوات الخبرة فظهرت النتائج إن أعلى متوسط حسابي لتطبيق جودة التعليم العالي في فئة (١٠ سنوات فأكثر) في جميع مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي.

ولاختبار دلالة هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مجالات تطبيق جودة التعليم العالي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة التدريسية تم استخدام تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

جدول رقم (١٠)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير سنوات الخبرة التدريسية

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلبة	بين المجموعات	٣	٢٠٨,٧	٦٩,٦	١,٣	٠,٢٩
	داخل المجموعات	١٧٦	٩٧٦٦,٢	٥٥,٢		
	المجموع	١٧٩	٩٩٧٤,٩			
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	٣	٧٥٤,٥	٢٥٢,٥	٢,٥	٠,٠٦
	داخل المجموعات	١٧٦	١٧٤٧٤,٢	٩٩,٣		
	المجموع	١٧٩	١٨٢٢٨,٧			
العملية التعليمية والمنهاج التعليمي	بين المجموعات	٣	٦٠٢,٧	٢٠٠,٩	١,١٢	٠,٣
	داخل المجموعات	١٧٦	٣١٤٧٨,٠	١٧٨,٩		
	المجموع	١٧٩	٣٢٠٨٠,٧			
الكتاب الجامعي	بين المجموعات	٣	٥٩٥,٢	٢٩٧,٥	١,٩	٠,٢
	داخل المجموعات	١٧٦	٣٢٩٧٤,٧	١٦٤,٢		
	المجموع	١٧٩	٣٣٥٦٩,٩			
الإدارة الجامعية	بين المجموعات	٣	٢٢٩,٧	٦٢,٩	١,٥	٠,١٧
	داخل المجموعات	١٧٦	٨٩٦٥,٢	٥٨,٦		
	المجموع	١٧٩	٣٣٥٦٩,٩			

يتبين من هذه النتائج في جدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مجالات الدراسة الخمسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة التدريسية وهذا يدل أن سنوات الخبرة لا تؤثر على المستوى المهني والتدريسي لدى

أعضاء هيئة التدريس.

السؤال الخامس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول مجالات تطبيق جود التعليم الجامعي تعزى إلى الجامعة التي حصل منها عضو هيئة التدريس أعلى مؤهل علمي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي حسب متغير الجامعة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على أعلى مؤهل والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

جدول رقم (١١)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

حسب متغير الجامعة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس على أعلى مؤهل

المجال	الجامعة التي حصل على أعلى مؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الطلبة	جامعات اليمن	١٥	٦٠,٢	١٠,٥	٠,٨
	الجامعات العربية	٥٥	٦٣,٥	١٢,٤	١,٥
	الجامعات الأجنبية	١١٠	٦٥,٩	٩,٧	١,٢
	المجموع	١٨٠	٦٣,٢	١٢,٤	١,١
عضو الهيئة التدريسية	جامعات اليمن	١٥	٦٢,٨	١٠,٣	١,٣
	الجامعات العربية	٥٥	٦٤,٦	٩,٣	١,١
	الجامعات الأجنبية	١١٠	٦٦,٩	١٢,٦	١,٥
	المجموع	١٨٠	٦٤,٨	١٠,٢	١,٤
العملية التعليمية والمناهج الجامعية	جامعات اليمن	١٥	٥٨,٨	٨,٥	٠,٩
	الجامعات العربية	٥٥	٦٨,٧	١٤,٥	١,٦
	الجامعات الأجنبية	١١٠	٦٩,٤	١٥,٤	١,٨
	المجموع	١٨٠	٦٥,٦	٩,٧	١,٢
الكتاب الجامعي	جامعات اليمن	١٥	٥٧,٩	٧,٥	٠,٩
	الجامعات العربية	٥٥	٦٦,٨	١٢,٦	١,٥
	الجامعات الأجنبية	١١٠	٦٨,٥	١٤,٥	١,٦
	المجموع	١٨٠	٦٤,٤	١٠,٢	١,٤
الإدارة الجامعية	جامعات اليمن	١٥	٥٥,٩	٨,٥	٠,٨
	الجامعات العربية	٥٥	٦٧,٧	١٣,٦	١,٨
	الجامعات الأجنبية	١١٠	٦٩,٩	١٥,٤	١,٨
	المجموع	١٨٠	٦٤,٥	١٠,٢	١,٤

يبين من الجدول رقم (١١) إن مجاميع المتوسطات الحسابية لمتغير الجامعة التي يحصل منها عضو هيئة التدريس على أعلى مؤهل يوجد فروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حسب الجامعات التي تخرجوا منها حيث ظهر أعلى متوسط لخريجي الجامعات الأجنبية حيث حصلوا على متوسط ما بين (٦٩,٤-٦٥,٩) وتليها الجامعات العربية حيث ظهرت النتائج إن المتوسطات ظهرت ما بين ٦٨,٧-٦٣,٥) أما بالنسبة للمجالات فكان مجال العملية التعليمية والمنهاج الجامعي أعلى معدل المتوسطات ثم تليها معدل المتوسط (٦٩,٦) مجال عضو الهيئة التدريسية ، فكان المتوسط (٦٤,٨) ، ثم مجال الإدارة الجامعية حيث حصل على معدل المتوسط (٦٤,٥) ثم الكتاب الجامعي فحصل على (٦٤,٤) وأخيراً مجال الطلبة فحصل على معدل متوسط (٦٣,٢) ولاختبار دلالة هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول وجهة نظرهم لمجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي حسب متغير الجامعة التي حصل عليها أعلى مؤهل ثم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق الإحصائية التي تعزى للجامعة التي حصل عليها عضو هيئة التدريس والجدول رقم (١٢) يبين ذلك.

جدول رقم (١٢)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لوجهة نظر أفراد العينة وفقاً لمعايير الجامعة

المجال	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطلبة	بين المجموعات	٢	١٨٢,٥	٨٤,٦		
	داخل المجموعات	١٧٧	٩٧٢٤,٤	٦٢,٤	١,٨	٠,٢٤
	المجموع	١٧٩	٩٩٠٦,٩			
عضو هيئة التدريس	بين المجموعات	٢	٢٩٨,٣	١٥٦,٢		
	داخل المجموعات	١٧٧	١٨٨٦٢,٢	١٠١,٣	١,٥	٠,٢٦
	المجموع	١٧٩	١٩١٦٠,٥			
العملية التعليمية والمنهاج التعليمي	بين المجموعات	٢	١٢٨٢,٩	٥٦٧,٨		
	داخل المجموعات	١٧٧	٣١٩٨٢,٦	١٧٥,٥	٣,٨	٠,٠٤
	المجموع	١٧٩	٣٢٢٦٥,٥			
الكتاب الجامعي	بين المجموعات	٢	٢٢,٥	١٦٨,٢		
	داخل المجموعات	١٧٧	١٧٩٤٣,٤	٩٩,٨	١,٦	٠,٢٧
	المجموع	١٧٩	١٨٢٢٥,٩			
الإدارة الجامعية	بين المجموعات	٢	٥٧٨,٩	٦٤٨,٧		
	داخل المجموعات	١٧٧	١٩٨٧٢,٣	١٧٣,٤	٢,٩	٠,١٢
	المجموع	١٧٩	٢٠٤٥١,٢			

يبين في جدول رقم (١٢) النتائج التي تم الحصول عليها من خلال استخدام وتحليل التباين الأحادي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) تعزى إلى نوع الجامعة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس في جامعة عدن وذلك لصالح مجال العملية التعليمية والمنهاج الجامعي وكذلك لمجال الإدارة الجامعة حيث ظهر إن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من خريجي الجامعات الأجنبية أعلى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من الجامعات الأخرى.

السؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى عامل الجنس (ذكر/أنثى).

- للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي حسب متغير الجنس والجدول رقم (١٣) يبين ذلك.

جدول رقم (١٣)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حسب الجنس في كل مجال من مجالات الدراسة

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
الطلبة	ذكر	١٥١	٦٤,٧	١١,٧٣	١,٥٤
	أنثى	٢٩	٥٤,٣	٨,٥٨	١,١٣
	المجموع	١٨٠	٥٩,٥	٨,٥٨	١,١٣
عضو الهيئة التدريسية	ذكر	١٥١	٦٣,٩	١٣,٤٢	١,٩٢
	أنثى	٢٩	٦٥,٤	١٢,٨٩	١,١٧
	المجموع	١٨٠	٦٤,٦٥	١٤,٤٣	١,٨٩
العملية التعليمية والمناهج الجامعية	ذكر	١٥١	٦٤,٧	١٤,٤٣	١,٨٩
	أنثى	٢٩	٦٦,٩	١٥,٦٧	١,٥
	المجموع	١٨٠	٦٥,٧٨	١٤,٨٢	١,١٧
الكتاب الجامعي	ذكر	١٥١	٦٣,٩	١٢,٩٠	١,١٨
	أنثى	٢٩	٦٥,٥	١٥,٨٩	١,١٧
	المجموع	١٨٠	٦٤,٧	١٤,٤٣	١,٨٢
الإدارة الجامعية	ذكر	١٥١	٦٢,٨	١٢,٧٢	١,٥٤
	أنثى	٢٩	٦٤,٩	١٢,٨٢	١,١٧
	المجموع	١٨٠	٦٣,٨٥	١٤,٤٠	١,٨٢

يتضح من خلال الجدول رقم (١٣) إن مجموع المتوسطات الحسابية لمتغير

الجنس تقع ما بين (٥٥,٣-٦٦,٩) حيث تميل الفروق في المتوسطات الحسابية في المجالات عضو الهيئة التدريسية والعملية التعليمية والمنهاج التعليمي والكتاب الجامعي والإدارة الجامعية لصالح الإناث حيث ظهر أعلى متوسط (٦٦,٩) لصالح الإناث في مجال العملية التعليمية ويليها مجال عضو الهيئة التدريسية (٦٥,٤) ثم مجال الإدارة الجامعية (٦٤,٩) ثم مجال الكتاب الجامعي (٦٤,٧) أما مجال الطلبة فكانت النتائج لصالح الذكور حيث ظهر متوسط الحسابي للذكور.

ولاختيار دلالة الفروق الظاهرية بين قيم مجموعات المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسية حول تطبيق مجالات جودة التعليم الجامعي ، في كل مختلف من مجالات الدراسة والتي يمكن أن تعزى إلى متغير الجنس (ذكور وإناث) فقد تم استخدام اختبارات عينين غير مترابطين والجدول رقم (١٤) يبين ملخصاً لقيمة (ت) ودلالتها لفروق المتوسطات.

جدول رقم (١٤)

نتائج اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية فيما يتعلق بمتغير الجنس

المجال	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطات
الطلبة	١٧٨	٠,٣٤٠	٠,٣٩	٠,٤٠ لصالح الذكور
عضو هيئة التدريس	١٧٨	١,٥٤-	٠,١٣	٢,٥- لصالح الإناث
العملية التعليمية والمنهاج الجامعي	١٧٨	٠,٨٥-	٠,٣٩	٢,٢٠ لصالح الإناث
الكتاب الجامعي	١٧٨	٠,٧٨-	٠,٢٩	١,٦- لصالح الإناث
الإدارة الجامعية	١٧٨	٠,٨٢-	٠,٣٩	٢,١- لصالح الإناث

يتبين من الجدول رقم (١٤) إن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً حيث تراوحت قيمتها لمجالات الدراسة بين (+٠,٣٤) و (- ١,٥٤) و (- ٠,٨٥)

و(– ٠,٧٨) و (٠,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذه النتيجة تعني إن الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجالات تطبيق جـودة التعليم الجامعي تعزى إلى متغير الجنس ظهرت لصالح الإناث في جميع المجالات ما عدا مجال الطلبة فكان لصالح الذكور.

مناقشة نتائج الدراسة :

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعـة عدن حول تطبيق جودة التعليم الجامعي وأثر كل من التخصص والرتبة الأكاديمية وعـدد سنوات الخبرة التدريسية والجامعة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على أعلى مؤهل علمي والجنس.

وقد دلت النتائج على إن المتوسطات الحسابية فـي مجـال العمليـة التعليميـة والمنهاج التعليمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة عدن حـول مجـالات تطبيق جودة التعليم الجامعي هي التي حصلت على أعلى درجة من وجهة نظر أعـضاء الهيئة التدريسية ، وهذا يدل إن العملية التعليمية لها دور بارز ومهم لإنـهاء هي الأساس العلمي والعملي لمخرجات الجامعة ولها تأثير كبير على المجتمع في المستقبل.

أما بالنسبة إلى التخصص فكانت المتوسطات لصالح جودة أعضاء هيئة التدريس والعملية التعليمية والمنهاج الجامعي حيث حصلت على أعلى المتوسطات وخاصـة كليـة الطب والهندسة وهذا يدل إن جودة الأستاذ الجامعي وما يتميز به مـن قـدرة وإمكانيـة ومهارة في الأداء العلمي والأكاديمي وكذلك جودة العملية التعليمية والمنهـاج الجـامعي

ينبغي أن يبنى على أسس علمية واضحة ومفهومه.

لذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية حول مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي وذلك من حيث أعضاء هيئة التدريس والعملية التعليمية والكتاب الجامعي والطلبة ، أما الإدارة الجامعية فهناك تفاوت في نظر أعضاء هيئة التدريس لأن جودة الإدارة الجامعية تعكس جودة الكليات في المجالات الأخرى.

أما بالنسبة إلى الرتبة الأكاديمية فهناك فرق بين متوسطات وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي حيث ظهرت الرتبة الأكاديمية بدرجة أستاذ أعلى المتوسطات في جميع مجالات الجودة ثم المرتبة أستاذ مشارك وأستاذ مساعد وهذا دليل على أن أكثرية أعضاء هيئة التدريس يرغبون في أهمية تطبيق جودة التعليم الجامعي ومواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي مع الجامعات الأخرى، وتأكيد أعضاء هيئة التدريس بالدرجة الأولى على جودة العملية التعليمية والمنهاج الجامعي وكذلك الكتاب الجامعي الذي حصل على أعلى الدرجات إذ يأتي بالدرجة الثانية بعد العملية التعليمية وهذا دليل على إن أحدهما يكمل الثاني في جودة التعليم الجامعي. إذن هناك فرق ذا دلالة إحصائية بين وجهات النظر حول مجالات تطبيق جودة التعليم العالي.

أما فيما يتعلق بعدد سنوات الخبرة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس نجد إن أعضاء الهيئة التدريسية الذين خبرتهم التدريسية (١٠ سنوات) فأكثر حصلت على أعلى المتوسطات في تطبيق مجالات جودة التعليم الجامعي وهذا يعزى إلى خبرتهم الطويلة في العمل الأكاديمي في الجامعة.

أما بالنسبة لخبرة أقل من ٣ سنوات و ٣-٥ فحصلت على أدنى المتوسطات وهذا

دليل لقلة خبرتـــهم في العمل الأكاديمي لكن هذه الفروقات قليلة وبصورة عامة من خلال تحليل التباين فقد ظهرت النتائج لا توجد بينهم فروق ذات دلالة إحصائية عن (٠,٠٥) ـي متغير سنوات الخبرة التدريسية وهذا يدل على إن سنوات الخبــرة قــد لا تــؤثر علــى المستوى المهني والتدريسي لأعضاء هيئة التدريس.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تباين دال إحصائياً في وجهة نظر أعــضاء الهيئة التدريسية يعزى إلى متغير الجامعة التي حصل منها عضو هيئة التــدريس علــى أعلى مؤهل، حيث ظهرت إن أعضاء الهيئة التدريسية من خريجي الجامعــات الأجنبيــة يرون إن مجال تطبيق جودة التعليم الجامعي في الإدارة الجامعية لأن جودة إدارة الجامعة هي أساس جودة التعليم ومنها ينعكس على باقي مؤســساتــها الأكاديميــة فــي جميــع مجالاتــها الأخرى ، لأن جودة الإدارة الجامعية يعتبر متطلباً أساســياً لخلــق المعــارف ويؤدي دوراً مهماً في حل المشاكل التعليمية وتحقيق الطموحــات العلميــة والإنــسانية ، ومواجهة التغيرات الهائلة والتحديات الكبيرة للمستقبل.

أما بالنسبة لوجهات نظر الهيئة التدريسية حسب متغير الجنس دلت نتائج الدراسة أن متغير الجنس ـن المتغيرات المؤثر بدلالة إحصائية حيث تبين أن الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في مجــالات تطبيــق جــودة التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في جميع مجالات تطبيق جودة التعلــيم الجامعي ما عدا في مجال الطلبة فكان لصالح الذكور، وهذا يدل على اهتمام المرأة بأهمية الجودة وتطبيقها في مجالات العملية التعليمية والكتاب الجامعي وشخصية عضو هيئــة التــدريس وإدارة الجامعة من المستلزمات الضرورية لتقدم المستوى العلمي والأكاديمي في الجامعات.

الاستنتـــاجات :

١- إن تقديرات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق مجالات جودة التعلـيم الجـامعي (الطلبة، العملية التعليمية والمنهاج الجامعي، وعضو هيئة التـدريس، والكتـاب الجامعي والإدارة الجامعية) كانت غير متحققة بشكل كافي.

٢- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريـسية نحـو مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي تعزى إلى تخصص عضو هيئة التـدريس والجامعة التي حصل منها على أعلى مؤهل ورتبته الأكاديمية والجنس.

٣- ظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعـزى لمتغيـر الخبرة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس.

٤- ظهرت النتائج إن هناك تباين في وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حول مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي يعزى إلى الجامعة التي حصل منهـا علـى أعلـى مؤهل ولصالح الجامعات الأجنبية.

٥- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريـسية حـول مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي يعزى إلى الجنس ولصالح الإناث في جميع مجالات جودة التعليم الجامعي ما عدا مجال الطلبة لصالح الذكور.

٦- أظهرت النتائج إن مجال العملية التعليمية والمنهاج التعليمـي احتلـت المرتبـة الأولى من وجهة نظر أفراد العينة ثم تلتها عضو هيئة التدريس والكتاب الجامعي بينما احتل مجال الطلبة والإدارة الجامعية المرتبة الأخيرة.

التوصيـــات .

١- ضرورة تطبيق مبادئ إدارة الجودة على الإدارة الجامعيـة وتطـوير فعاليـة ودور الإدارة الجامعية.

٢- إن التطبيق الناجح لتطبيق مجالات جودة التعليم الجامعي يتطلـب أولاً بنـاء ثقافـة تنظيمية ملائمة لفكرة الجودة.

٣- الاهتمام بتطوير العملية التعليمية والمنهاج الجامعي والذي يحقق الأهـداف العلميـة والأكاديمية البعيدة الأمد والقصيرة.

٤- الاهتمام بالكتاب الجامعي لرفع المستوى العلمي للطلبة والاسـتفادة مـن خبراتـهم الأكاديمية تطبيقاً وعملياً.

٥- العمل على إزالة العقبات التي تحول دون تفاوت الأقسام العلمية والإدارية وترابطها، والمعوقات التي تحول دون تعاون الإدارة وهيئات التدريس والطلاب، ورفـع كفـاءة الخدمات التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

٦- منح الكثير من السلطات للمسئولين عن الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والإداريـين وتشجيعهم على تـقديم أفكار مبتكرة لتطبيق جودة التعليم الجامعي، وإن يكون لـديهم الفرصة في تطبيقها.

٧- ضرورة قيام إدارة الجامعة بتصميم برامج هادفة لقياس جودة ما تقدمه من خـدمات ، والوقوف على أهم المشكلات التي تعترض تحسين الجودة ، ومتابعة مدى التقدم فـي هذا المجال.

٨- يتطلب ضرورة وجود معايير متفق عليها لجودة الخدمـة المقدمـة مـن

الجامعة، بحيث تعكس توقعات المستفيدين منها وإيجاد بيئة داخلية تعزز الجودة في الخدمة المقدمة وتشجيع الجهود المبذولة لتحسينها.

المقترحات :

١- إجراء دراسة عن التعرف على أساليب وطرق تحقيق جودة التعليم الجامعي.

٢- إجراء دراسة لتقييم جودة العملية التعليمية في الكليات.

٣- إجراء دراسة لتقييم الأداء الجامعي.

٤- بناء معايير جودة التعليم الجامعي.

٥- دور الإدارة الجامعية في تحقيق وظائف الجامعة في ضوء جودة التعليم الجامعي.

٦- الاتجاهات العالمية الحديثة في تطبيق جودة التعليم الجامعي.

٧- تطوير الإدارة الجامعية في ضوء متطلبات جودة التعليم الجامعي.

٨- بناء أنموذج لتطوير جودة التعليم الجامعي في جامعة عدن.

المصادر والمراجع :

١. هلال، علي الدين، ١٩٩٥م، النظام الدولي الجديد، الواقع الراهن واحتمالات المستقبل، عالم الفكر ، العددان الثالث والرابع، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب.

٢. قنديل، أماني وآخرون، ١٩٩١م، سياسة التعليم العالي في مصر، الأبعاد السياسية والاقتصادية، القاهرة، مركز البحوث والدراسات السياسية.

٣. مصطفى، أحمد سيد، ١٩٩٧م، إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير

التعليم الجامعي.
٤. جابلونسكي جوزيف، ١٩٩٦م، تطبيق إدارة الجودة الشاملة، نظرة عامة، ترجمة عبدالفتاح السيد النعماني، مركز الخبرات المهنية في الإدارة، القاهرة.
٥. القحطاني، سالم بن سعيد، ١٩٩٨م، مدى ملائمة مخرجات التعليم العالي لمتطلبات سوق العمل، دراسة استطلاعية على جامعة الملك سعود وقطاع الأعمال بمدينة الرياض، الإدارة العامة، المجلد الثامن والثلاثين، العدد الثالث.
٦. جريو، داخل حسن، ١٩٩٧م، التعليم الجامعي في العراق ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، مجلة اتحاد الجامعات العربية العدد (٢٢).
٧. الخطيب، أحمد ، ١٩٩٤م، التعليم الجامعي في الوطن العربي التحديات والبدائل المستقبلية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد خاص.
٨. بليغ، شفيق إبراهيم، ١٩٩٩م، حول الملامح الأساسية لتطوير التعليم الجامعي في مصر، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم العالي، جامعة القاهرة، مصر.
٩. النبوي، أمين، ١٩٩٥م، إدارة الجودة الشاملة في نظم التعليم ، مجلد التربية العربية، المجلد الأول، العدد الثالث.
١٠.النجار، فريد، ١٩٩٧م، إدارة الجودة الشاملة للجامعات رؤية التنمية المتواصلة من بحوث مؤتمر إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، مصر.
١١.العمراني، عبدالغني محمد إسماعيل، ٢٠٠٢م، إدارة الجودة الشاملة ، برنامج الدكتوراه، الجامعة الأردنية.
١٢.محمد ماهر فاضل، ٢٠٠٤م، الإدارة الجامعية في الجودة الشاملة ، دائرة

تطوير الأداء الأكاديمي، جامعة عدن.

١٣. السلمي، علي، ١٩٩٩م، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيزو، دار غريب، القاهرة.

١٤. عبدالنبي، سعاد بسيوني، ١٩٩٦م، إدارة الجودة الشاملة، مدخل لتطوير التعليم الجامعي بمصر، مجلة كلية التربية، العدد العشورن، الجزء (٣)، جامعة عين شمس، كلية التربية.

١٥. زيدان، مراد صالح مراد، ١٩٩٨م، مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي في مصر، القاهرة، مجلة تربية الأزهر.

١٦. مصطفى، أحمد سعيد، ١٩٩٧م، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، بحث منشور في مؤتمر الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي، كلية التجارة ، مصر، جامعة الزقازيق.

١٧. بدران، شبل وبدران الدهشان، ٢٠٠١م، التجديد في التعليم الجامعي، القاهرة، قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

١٨. عشيبة، فتحي برويش عشيبة، ٢٠٠٠م، الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، بحث منشور في مؤتمر إدارة وتمويل التعليم العالي المصاحب للدورة (٣٣) لاتحاد الجامعات العربية، بيروت ، الجامعة اللبنانية.

١٩. محمد، عبدالحميد محمد، وعاطف بدر أبو زينة، ١٩٩٩م، تطوير نظام التعنيم الثانوي والصناعي في مصر في ضوء متطلبات الجودة الشاملة وبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة تربية الأزهر، العدد (٨١).

٢٠.السقاف، حامد عبدالله، ١٩٩٥م، المدخل الشامل والسريع لفهم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة، مكتبة المجتمع ، فرع الخبرات.

٢١.عابدين محمود، ١٩٩٢م، الجودة واقتصادياتها في التربية، دراسة نقدية دراسات تربوية، العدد (٤٤) ، مجلد (٧).

٢٢.عبدالنبي ، سعاد بسيوني، ١٩٩٦م، التوسع في الفرص التعليمية وجودة التعليم الجامعي في مصر واليابان، دراسة مقارنة، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد (٣).

٢٣.العريقي، نجيبة محمد مطهر، ١٩٩٦م، بناء نموذج لتطوير الإدارة الجامعية في جامعة عدن، رسالة دكتوراه، بغداد الجامعة المستنصرية، العراق.

٢٤.الناغي، محمد السيد، ١٩٩٧م، إطار لقياس سنوي جودة المناهج التعليمية بالتطبيق على قطاع الدراسات التجارية بالجامعات المصرية، المؤتمر العلمي السنوي الثاني، جامعة الزقازيق، كلية التجارة.

٢٥.الشاعر عبدالرحمن، إبراهيم، ١٩٩٧م، الجودة الكلية في برامج التعليم المستمر، بحيث منشور في المؤتمر الأول لخدمة المجتمع والتعليم المستمر، العين، الإمارات العربية المتحدة، جامعة الإمارات.

٢٦.أبو الوفاء، جمال محمد، ١٩٩٨م، دور نظار ومديري المدارس الثانوية العامة في تحديث جودة الإدارة المدرسية، مجلة تربية الأزهر، العدد (٦٣).

٢٧.حربي، منير عبدالله، ١٩٩٨م، جودة الأداء في الدراسات العليا بجامعة طنطا، دراسة ميدانية تقويمية، دراسة مقدمة للنشر.

٢٨.سليمان، نجدة إبراهيم، ١٩٩٩م، رؤية مستقبلية لتكامل الجودة وتحقيق جودة التعليم في ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة، ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التعليم العالي، جامعة القاهرة، مصر.

٢٩.برقعان، أحمد محمد أحمد، ٢٠٠١م، تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة أسيوط.

٣٠.هلال، أمل عبدالعال، ٢٠٠٣م، تطوير الإدارة الجامعية في ضوء متطلبات إدارة الجودة الشاملة بجامعة القاهرة، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة.

٣١.جابر، عبدالحميد جابر، وكاظم أحمد خير، ١٩٨٧م، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٢، القاهرة، دار النهضة العربية.

32. Markay, L. et. AL (1995), (Restructured and differentiated Institutional responses to the changing Environment of U.K higher education management of Higher Education, July).

33. Wettach, Rbor, (1985), Function of Focus the old and New View of Quality progress, (Nov, p. 2, EOQE, Vol. xxxvill, No.2. 1985, P.2.

34. Ridlev, J. (1997), Embraving ISO 9000 Internal Auditor August, P. 44.

35. Juran, J. M. (1985), Management of Quality, (N.Y. MCG. Raw

Hill Book company Inc 4th Edition).

36. Feigenbuam, A. v. (1986), "Quality the strategic Business Imperative Quality Progress".

37. Hutchins, David, (1986), Qunlity is Every Boys body's Business Management Secision, Vol. 24, No. 1.

38. James, Rieley, Total Quality management in Higher Education, **Higher Education,** Vol.16, No.2.

39. Juran, J.M, Frank, M. (1988), Juran's Quality Control "Handbook (New York, Mc Grawhill).

40. Knappenberger, John, Al (1995), Total Quality Management: Using the principles in etching environment Journal Announcement.

41. Daniel, Seymour (1988), Total Quality Management in higher Education, Clearing hurdles A. survey on strategies for implementing quality management practices in higher education AGOAL/QPC application report (ERIC document Reproduction services No. D88191).

42. Patrick Sheanan M. (1997), The accreditation Process and definitions of quality, (post secondary Education Higher

education), (CD-ROM) Abstract from Proquest File Dissertation Abstracts Item 19815191.

43.Clayton Marlene (1995), The apprieability of total quality management to the English higher education system and implications for the development of TQM theory (CD-ROM) Astract proquest File Dissertation Abstracts Item 685154.



The Areas of Applying Quality Education as seen by faculty Members in Eden University

Dr. Adel Olwy   Dr. Refkya Bamdhaf

This study aimed knowing the point of view of the Aden University Staff about the fields in which the university education quality is applied. A questionnaire was made and distributed on a random sample of 180 members from the Aden University staff after making sure that it is realistic, stable and used the suitable means of statistics. The study reached the following results:

(1) The estimations of the staff towards the application of the fields of university education quality were not realized enough.

(2) From the staff point of view, there are significant differences statistically towards the fields of applying university education quality.

(3) There are no significant differences statistically attributed to the change of the staff instruction experience.

(4)There are dissimilarities in the staff point of view about the fields of applying university education quality attributed to the university from which every staff member obtained his degree and in the interest of the foreign universities.

(5) There are dissimilarities in the staff point of view

about the fields of applying university education quality attributed to the gender and in the interest of the females.

(6) The field of the educational process and method ranked the first among the sample members.

The study reached some recommendations and suggestions.

دور معلم التعليم الأساسي بدولة الكويت
في مواكبة الاتجاهات التربوية المعاصرة

د. عبد الله سالم العازمي*
د. نبيل عبد الله القلاف**
د. عبيد صقر الهيم***

مقدمـــــة:

أصبح التعليم الأساسي في القرن الحالي مطالب بالتعمق في البنية المعرفية التي ترتبط بشكل أو بآخر بعمليات التفكير الابتكارى وجوانبه المختلفة مثل الإدراك ، والانتباه ، والتنظيم ، والتذكر ، والاستبصار. وللتعليم مصادر متنوعة في العهد الحديث ليحسن أساليبه في التعلم الصفي ويزيد تفاعل التلاميذ مع الخبرات المقدمة ، ومع الخبرات الحياتية من خلال المشكلات الواقعية ، واكتشاف الحلول المتضمنة توليد الأفكار والاقتراحات ، وتكيف المعايير التي تتمشى مع قيم الانضباط الذاتي وفق قيم الحريات والمهارات الاجتماعية.

وفى ظل المتغيرات الحديثة المواكبة للاتجاهات التربوية الحديثة فإن دور المعلم أصبح رسالة وليس مهنة . كما كان في عصور النهضة الإسلامية أصبح يشق طريقه ليزيد الدافعية بين التلاميذ ، وينمى قدراتهم الإبداعية والابتكارية ، ويدرب طلابه مع إيجاد الحلول للمشكلات الدراسية ويستخدم الوسائط الالكترونية بنظمها المختلفة المناسبة لمرحلة نموهم وثقافتهم من أجل إنتاج البدائل وتطوير مفاهيم الأنشطة التعليمية *[Blaak : 1994]*

* أستاذ مساعد بقسم الأصول والإدارة التربوية
** أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
*** أستاذ مساعد بقسم الأصول والإدارة التربوية

مشكلة البحث:

يعتبر المعلم محور العملية التعليمية يؤثر تأثيراً كبيراً في المنظومة التعليمية الشاملة ، إن تطوير مهاراته وإمكانياته بما يتناسب مع دوره في العصر الحديث أصبحت مسئولية مشتركة يشارك فيها بدافعية كرسالة وليس كمهنة ، والمؤسسات التربوية والمجتمعية بوجه عام ، ولذلك كثرت الدراسات الأدبية – النظرية حول أدواره المتعددة ، ولكن الباحثين وجدوا فقراً في الدراسات التربوية الميدانية الخاصة بأدواره الحالية والمستقبلية – لذلك يثير البحث التساؤلات التالية:

التساؤل الأول: ما دور معلم التعليم الأساسي في مجال العمليات المعرفية الأساسية للتلاميذ لمواكبة عصر المعلوماتية ؟

التساؤل الثاني:ما دور معلم التعليم الأساسي في مجال الأنشطة المدرسية في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة ؟

التساؤل الثالث: ما رأى معلم التعليم الأساسي في المستجدات الحديثة على الساحة التربوية بدولة الكويت ؟

التساؤل الرابع:ما رأى معلم التعليم الأساسي في تحسين جودة المخرجات التعليمية [التلاميذ] بالتعليم الأساسي للنهوض بمستوى التعليم؟

التساؤل الخامس:ما الأدوار الأخرى لمعلم التعليم الأساسي التي تقومون بأداتها ولم تشملها الاستبانة ؟

التساؤل السادس : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند مستوى ($P \leq 0.05$) للمتغيرات الديمجرافية بين محاور البحث ؟

أهداف البحث:

إن التربية في القرن الحادي عشر تتمحور حول المتعلم *(الصيداوى ٥: ١٩٩٧م)* ، ولذلك سوف تختلف أدوار المعلم عن الأدوار التقليدية السابقة فهو الآن يتخذ دور المشجع على الحوار والتفاعل – الإبداع والابتكار ولذلك يركز البحث في الأهداف التالية:

١- إبراز دور المعلم في مجال العمليات المعرفية الأساسية لمواجهة الاتجاهات التربوية المعاصرة.

٢- الدور الذي يلعبه المعلم في التربية الحديثة في مجال الأنشطة المدرسية.

٣- إلقاء الضوء على وجهة نظر المعلمين حول بعض المستجدات التربوية الحديثة المطبقة حاليا في دولة الكويت.

٤-إلقاء الضوء على وجهة نظر المعلمين للوصول إلى أفضل المخرجات التعليمية من التعليم الأساسي بدولة الكويت.

أهمية البحث:

أصبح للمعلم المعاصر أهدافاً عديدة في المستجدات التربوية الحديثة في المجالات التربوية كما أوردها *راشد (٨١ : ٢٠٠٣م)*.

أولاً : **الأدوار التعليمية** : وتنحصر في دوره في تعليم التلاميذ قدرات التفكير – دوره في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم – دوره في إكساب التلاميذ المهارات المختلفة – دوره كممهد ومنظم للنشاطات الصفية – دوره كملاحظ ومشخص ومعالج – دوره في إثراء بيئة التعلم – دوره كمحفز ومعزز للتلاميذ – دوره كمستشار وموجه

للتلاميذ – دوره كمقوم للتقدم المعرفي والعقلي للتلاميذ ويمكن تلخيصها فيما يلي : –

١– دور المعلم العصري في تعليم التلاميذ قدرات التفكير:

أ – يزيد من إنسانية التلميذ. ب– يزيد من قيمته وأهميته وثقته بنفسه.

جـ– يسرع في تأهيله وإعداده للمجتمع.

د– يهذب قدراته ، ويجعله أكثر ملائمة لمطالب المستقبل.

هـ– يزيد من نشاطه وحيويته.

و – يزيد من إيجابية فهمه لذاته التحصيلية والاجتماعية.

ز – ينقله من متلق إلى فرد نشط فاعل منظم.

ح– يحوله إلى باحث عن المعرفة ومعالج لها وليس حافظاً خازناً لها.

ط– تدريب التلميذ على الانتقال الذهني من موقف لآخر.

ى– تحقيق صفة المرونة Mental Flexibility للتلميذ.

ك– التدريب المعرفي اللغوي ، بهدف ربط الأفكار بمفردات متناسقة.

ل– التنظيم المنطقي ، والتأمل في مواقف تستدعى التفكير.

م– التدريب على حل المشكلات ، ونقد المواقف ، والابتكار.

ن– تحقيق صفة الطلاقة الذهنية Mental Fluency للتلميذ.

٢– دور المعلم العصري في إكساب التلاميذ المعارف والحقائق والمفاهيم:ان المعلم العصري لابد أن يجمع بين دوره المعرفي وأدواره الأخرى في تكامل تام . ومن المهم هنا التأكيد على النقاط التالية:

– اكتشاف التلاميذ بأنفسهم للمعارف والمعلومات.– توظيف هذه المعارف وتلك

المعلومات في حياة التلاميذ.– الجمع بين ثقافة عامة واسعة بدرجة كافية وإمكانية البحث المتعمق في مواد تخصصية.– مراعاة التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.– التدريب على التعلم الذاتي والتعلم المستمر والتعلم مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية.

٣– دور المعلم العصري في إكساب التلاميذ المهارات المختلفة: للمعلم دوراً كبيراً بسبب أهمية هذه المهارات في إعدادهم للحياة العملية ، وبسبب تنوع المهارات ، فهناك مهارات عقلية ، ومهارات أكاديمية ، ومهارات يدوية ، ومهارات اجتماعية.

٤– دور المعلم العصري كممهد ومنظم للنشاطات الصفية: يعد تفاعل المعلم مع تلاميذه ذا أهمية في عملية التعلم والتعليم ، لذلك فإن نمط هذا التفاعل ونوعيته يحدد بفاعلية الموقف التعليمي.

٥– دور المعلم العصري كملاحظ ومشخص ومعالج: تنحصر أدوار المعلم أيضاً في دور الملاحظ Observer ، فكفاءة المعلم تعتمد إلى حد بعيد على قدرته في ملاحظة تلامذته عن قرب ، وملاحظة أفعالهم وردودها وتفاعلها.

ودوره التشخيصي Diagnostician ،جزء لا ينفصل عن دوره كملاحظ ،حيث يستطيع بتشخيص سلوك التلميذ ، تحديد جوانب القوة والضعف لكل تلميذ ، وطرق التعامل معه ،ووضع البرنامج المناسب.

٦– دور المعلم العصري في إثراء بيئة التعلم: يشكل المعلم التقليدي بيئة التعلم بإحكام وسيطرة ليقوم بدوره في الشرح ، وليقوم التلاميذ بأدوارهم في الاستماع والإنصات والاستيعاب ، وبيئة التعلم في هذا النموذج . أما دور المعلم العصري في تشكيل بيئة تعلم ثرية سريعة الاستجابة فيمكن أن تتضح في النقاط التالية:

أ - وجود علاقة تعاونية مفتوحة قائمة على الود والاحترام المتبادل بين المعلم والتلاميذ.

ب- تنوع أنشطة التعليم ، فهناك تفاعل داخل الصف الدراسي ، وهناك تجارب معملية في مختبر ، أو في مركز تكنولوجيا التعليم ، وهناك زيارات ميدانية.

جـ- تعليم جماعي أقل ، وتعليم استقلالي أكثر.

د - التلميذ يقوم بدور المكتشف والمجرب والفعال في العملية التعليمية.

هـ- توفر جواً من الثقة والقبول والتقدير والمرح بين المعلم وتلامذته.

و - زيادة دافعية التعلم لدى التلاميذ. ز - تقويم عمليات التعليم.

ح- الاستفادة من عمليات التغذية الراجعة Feed Back في تحقيق مزيد من الأهداف التعليمية المنشودة.

٧- دور المعلم العصري كمحفز ومعزز للتلاميذ: يقوم المعلم العصري بدور المحفز Motivator ، وهو دور هام يتمثل في إثارته لاهتمامات التلاميذ ودوافعهم وحفزهم على التعليم . ودوره كمحفز لهم ، حيث يستهدف التعزيز Reinforcement تقوية وزيادة تكرار السلوك المرغوب فيه.

ويعتبر التعزيز (الإيجاب منه : الثواب - والسلبي منه : العقاب) عاملاً مهماً وشرطاً ضرورياً لتكرار الاستجابة المرغوبة.

كما أثبتت البحوث والدراسات أن التعزيز الموجب أكثر فاعلية من التعزيز السلبي حيث يولد التعزيز الموجب في التلميذ حالات انفعالية سارة ، يشعر بالرضا ، كما أنه يؤدى إلى تقوية الدافعية التي تعمل على تنشيط السلوك وتوجيهه.

٨- دور المعلم العصر كمستشار وموجه للتلاميذ: إن دور المعلم كمستشار Counselor لتلاميذه ، وموجه لهم دور أساسي وهام حيث يقدم لهم العون والنصح والإرشاد في أمورهم التعليمية.

٩= دور المعلم العصر كمقوم للتقدم المعرفي والعقلي للتلاميذ: يعد دور المعلم كمقوم Evaluator على جانب كبير من الأهمية ، حيث يتضمن تقويم قدرات تلامذته ، والوقوف على مدى تحصيلهم وتقدمهم الدراسي.

ثانياً : الأدوار التربوية : تتلخص الأدوار التربوية في:دوره في مراعاة الفروق بين التلاميذ

- دوره في تنمية القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات لدى التلاميذ - دوره في ربط المدرسة بالمجتمع - دوره في تحقيق الضوابط الأخلاقية - دوره كمثل أعلى وقدوة لتلامذته - دوره في تهيئة التلاميذ لعالم الغد - دوره في ترغيب تلامذته في العلم والتعلم - دوره في تطوير المنهج المدرسي - دوره في تقدم وتطوير ذاته . وفيما يلي أهم المجالات التي يجب أن يراعيها المعلم في أدواره التربوية في مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في تنمية القيم والاتجاهات والميول والاهتمامات المنشودة لدى التلاميذ في ربط المدرسة بالمجتمع . وفي تحقيق الضوابط الأخلاقية كمثل أعلى . وقدوة لتلامذته في تهيئة التلاميذ لعالم الغد . في ترغيب تلامذته في العلم والتعلم.

ثالثا : الأدوار الإدارية : وتتلخص في:

إدارة الصف - شريك لمدير المدرسة - رائد للفصل - مشرف على بعض الأنشطة المدرسية - مشرف إداري على أحد أجنحة المدرسة - دوره في تغطية حصص الاحتياط.

رابعاً : **الأدوار الاجتماعية** : ويتلخص في دوره كرائد اجتماعي يقدم ثقافة المجتمع لتلاميذه - دوره في ترسيخ حب الوطن والانتماء إليه لدى تلاميذه - دوره في التعاون والتواد مع زملائه والعاملين بالمدرسة - دوره كشريك لأولياء الأمور في تربية أولادهم - دوره كعنصر إيجابي في إعلاء شأن مهنة التعليم - دوره في توطيد التعاون مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى - دوره كعضو عامل في نقابة المهن التعليمية والجمعيات العلمية.

خامساً : **الأدوار الإنسانية** : وتتلخص في:

- دوره في تحقيق الدعوة إلى الإيمان بالله عز وجل - دوره في تحقيق الدعوة إلى العمل - دوره في تحقيق الدعوة إلى السلام - دوره في تحقيق الدعوة إلى التسامح - دوره في تحقيق الدعوة إلى القوة - دوره في تحقيق الدعوة إلى التعاون - دوره في تحقيق الدعوة إلى النظام - (دورة في الدعوة إلى التسامح - الدعوة إلى القوة - الدعوة إلى التعاون .

فالتعاون هو أحد مظاهر التفاعل الاجتماعي ، ونمط من أنماط السلوك الإنساني ، والتعاون هو إحدى استراتيجيات التعلم التي تحدث بين التلاميذ داخل وخارج حجرة الدراسة ، وقد تتعدى هذه الاستراتيجية التلاميذ لتشمل المعلمين ، وقد تتعدى إلى خارج المدرسة لتشمل أيضاً بيئة للتلاميذ.

حدود البحث:

الحدود الزمنية : الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

الحدود المكانية : عينة ممثلة من المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي [ابتدائي – متوسط] من المناطق الست بدولة الكويت.

الحدود الموضوعية : يلقى البحث الضوء على دور معلم التعليم الأساسي في ظل المستجدات التربوية عن الساحة العربية والعالمية بدولة الكويت.

منهج البحث :

يستخدم الباحثين منهج البحث الوصفي التحليلي وهو من أنسب المناهج البحثية الملائمة لهذا البحث.

مصطلحات البحث :

مفهوم التعليم الأساسي : من وجهة نظر *سليم (٦٤٢ : ٢٠٠٥م)* يقصد بالتعليم الأساسي ذلك النوع من التعليم الذي يمر به كل تلميذ ذكراً كان أو أنثى بحيث يتمكن من تعلم المعارف النظرية والمهارات العلمية ، وقُدرات النمو الفكري والوجداني والجسمي التي تمثل قاعدة المواطنة في ثقافة حية ومتجددة.

– ويشير هذا التعريف إلى الترابط العضوي بين ما هو نظري وما هو عملي في العملية التعليمية ، فهو تعليم يهدف إلى التكامل التربوي ، فيتم ذلك في عدد من السنوات الدراسية في إعداد الفرد للتفاعل السوي مع مجتمعه ، ويحقق تنمية المواهب لشخصيات تستطيع تطوير الحياة في المستقبل . كما يؤدى التعليم المستمر إلى وجود قدراً من التفكير المتناسق بين جميع أفراد المجتمع في جوانب الحياة لكي يتم التفاعل السوي مع البيئة .

ومن ثم فإن التعليم الأساسي يقوم على توثيق الصلة بين المدرسة والحياة ، بين الدراسة النظرية والدراسة العملية في اتجاه العمل المنتج المفيد والمتطور ، وذلك عن طريق استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في المنظومة التعليمية من أجل تكوين المواطن الصالح بالقدر اللازم الذي تحتمه احتياجات القرن الحادي والعشرين.

الكفاية العلمية للمعلم الناجح : يعرفها *(البوهي والبيومي ، ٢٠٠٠م)* بأنها " مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم ، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معين من التمكن في الأداء ، ويمكن قياسه بمعايير خاصة كالاختبارات التحصيلية ، وبطاقات الملاحظة المعدة لذلك".

الدراسات النظرية:

في دراسة *سليم (٢٠٠٥م)* حول إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين ، هدفت إلى تقديم رؤية تقويمية حول أدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين.اعتمدت الدراسة على إستبانة مكونة من (٣٦) عبارة محددة على عينة بلغت (١١٥٨) معلم ومعلمة ممثلة من محافظة سوهاج من التعليم الأساسي وخلصت الدراسة إلى أن عينة الدراسة من معلمي التعليم الأساسي يدركون مدى أهمية الأدوار التربوية التالية في العملية التعليمية في القرن الحادي والعشرين من مثل :-

- تنمية مهارات التفكير المتعمق حول التأمل والفهم والتحليل وصولا إلى تنمية الذكاء الإنساني بين تلاميذ التعليم الأساسي.
- توفير الأنشطة التربوية الإثرائية التي تتطلب إعمال الذهن.

- تدريب تلاميذ التعليم الأساسي على ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة القائمة لاستخلاص نتائج الدرس.
- تدريب تلاميذ التعليم الأساسي على الدقة في الأداء التعليمي من خلال تطوير الأنشطة المدرسية.
- تزويد تلاميذ التعليم الأساسي بالأنشطة التعليمية التي تناسب قدراتهم المعرفية ، إلى جانب تدريب هؤلاء التلاميذ على العمليات المعرفية في جوانب التذكر والتطبيق.
- تنمية جوانب الانضباط الذاتي لدى تلاميذ التعليم الأساسي ، إلى جانب إتاحة فرص الواجبات المنزلية الحرة والكافية لإشعار هؤلاء التلاميذ باستقلاليتهم في التعلم.

في دراسة الخلافى (١٤٠ : ٢٠٠٥م) : التي هدفت إلى إبراز مدى مراعاة البرنامج للاتجاهات التربوية الحديثة ، ومعرفة أراء ومقترحات الطلبة والمعلمين والموجهين لتطوير برامج إعداد معلم الأحياء . وذلك من خلال استطلاع رأى الطلبة والمعلمين والموجهين حول أهمية مجموعة المقررات الدراسية لبرنامج إعداد معلم الأحياء بجوانبه الثلاث (الثقافي ، التربوي ، الأكاديمي) ، وطبقت الأداة على طلبة قسم الأحياء بجامعة تعز البالغ عددهم (٧٠) طالب وطالبة ، والموجهين البالغ عددهم (٣٦) وعدد (١٥٠) معلم ومعلمة من أجل التعرف على أهمية المقررات التي يتضمنها البرنامج وخلصت الدراسة أن البرنامج لا يراعى الاتجاهات التربوية الحديثة المحددة بدرجة مناسبة ، وجاء في المرتبة الأولى من قصور البرنامج الاتجاه المتعلق بتنمية مهارات الإبداع والابتكار والتفكير والتنور العلمي.

دراسة عبد الرحيم سلامة (٢٠٠٢م) : هدفت التعرف على مدى أهمية مقررات برنامجي إعداد معلمي العلوم والرياضيات بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت من وجهة نظر الخريجين تخصص العلوم والرياضيات في تلبية احتياجاتهم للتدريس بالمرحلة الابتدائية ، ومدى استفادة الخريجين من هذه المقررات في تدريسهم العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية خلال فترة تدريبهم الميداني بالمدارس . ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الى أن معظم أفراد عينة الدراسة يرون مقرري التربية العملية وطرق التدريس من المقررات التطبيقية شديدة الأهمية بالنسبة لهم والأكثر فائدة من الناحية العلمية ، وتباين نسبة الأهمية والفائدة والتحصيل في معظم المقررات التي درسها الخريجون خلال فترة إعدادهم.

دراسة قراشدة (٥٧ : ٢٠٠١م): هدفت إلى معرفة بعض سمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية ، تم بحث أربع سمات للشخصية لمعرفة تأثيرها على الأداء : قوة الأنا (ق أ) وضبط التوافق النفسي (ض ت) والتعصب (ت) والسيطرة (س) . وحساب معاملات الارتباط بين هذه العوامل وأداء المعلمين الطلاب لعينة مكونة من (١٧٤) منهم ، موزعين على ثلاثة تخصصات هي : العلوم والرياضيات واللغة العربية.وأظهرت الدراسة علاقة ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلاب المعلمين وقوة الأنا في تخصص الرياضيات . أما بقية عوامل الشخصية التي درست فلم يظهر لها علاقة ذات دلالة إحصائية . ولكن بعض هذه العلاقات كانت إلى حد ما لافتة للانتباه ،وعلاقة قوة الأنا بأداء التدريس في العلوم .

بالإضافة إلى ذلك تمت مقارنة المتوسطين الحسابيين للمعدلات التراكمية في

الكلية للطلاب المعلمين المتميزين في التدريس وغير المتميزين . والمقارنة بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الثانوية العامة لهاتين الفئتين حيث وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين للمعدلات التراكمية في الكلية للفئتين في تخصصي اللغة العربية والعلوم لصالح فئة المتميزين منهم . ولم يوجد أي فرق له دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين لتقديرات الثانوية العامة للفئتين.

في بحث شارلوتى (٨٥ : ٢٠٠١م) : حدد المجالات الأربعة لمسئولية التدريس في:

المجال الأول : التخطيط والإعداد : وأهم مركباته هي: - إظهار معرفة بالمحتوى وطرق التدريس - إظهار معرفة بالطلاب - اختيار الأهداف التدريسية. إظهار معرفة بالمصادر.- تصميم درس مترابط. - تقويم تعلم الطالب.

المجال الثاني : بيئة الفصل : يتضمن المجال الثاني من مجموعة التفاعلات التي تحدث بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم هذه التفاعلات نفسها ليست نشاطاً تدريسياً صرفاً ، على الرغم من أنها ضرورية لتقديم درس جيد . وأهم مركباته هي : - بناء بيئة من الود والاحترام.- بناء المناخ الثقافي المحفز للتعلم.- إدارة الفصل.- ضبط سلوك الطلاب. - تنظيم سلوك الطلاب.

المجال الثالث : التدريس : يتضمن المركبات التي تمثل قلب العملية التدريسية الانشغال الفعلي للطلاب بالمحتوى الدراسي ، وأهم مركباته هي : - الاتصال الواضح والدقيق. - استخدام استراتيجيات الحوار وطرح الأسئلة. - الانشغال بالتعلم. - تقديم التغذية الراجعة للطلاب. - إظهار المرونة والاستجابة.

المجال الرابع : المسئوليات المهنية : ترتبط مركباته بكون المعلم محترفاً تربوياً حقيقياً . فهي تشمل كل الأدوار والأنشطة التي يضطلع بها المعلم خارج الفصل وداخله مع الطلاب ، وأهم مركباته هي : – التأمل في التدريس. – الاحتفاظ بسجلات دقيقة. – التواصل مع أولياء الأمور – الإسهام في أعمال المدرسة والمنطقة التعليمية. – النمو والتطور المهني. – إظهار الحرفنة.

دراسة هاكسن وآخرون (Haaken ,and Other: 2005) : حول الاتجاهات التربوية الحديثة في برنامج إعداد المعلم ينادى بضرورة تضمين البرنامج على مناهج وبرامج حواء التربية الدولية في مناهج وبرامج إعداد المعلم بحيث تصبح أبعاد ومفاهيم التربية الدولية جزءاً لا يتجزأ من تكوين المعلم لتنعكس على أدائه وتفاعله داخل البيئة المدرسية.

في دراسة رووسيس (Russes Loughran : 2005) تحت عنوان التدريس بشأن التدريس– المبادئ والتطبيق التي تنص على وصف *فولر Fuller (١٩٦٩)* للتغيرات في اهتمامات الطلاب المعلمين أثناء تقديمهم خلال برامج إعداد المعلم . ويعتقد أن التدريس بشأن التدريس ينبغي أن يتم في سياق تحظى فيه هذه التغيرات باستمرار باعتراف واستجابة معلمي حتى يصبح التعليم بشأن التدريس عملية ديناميه ومثيرة للتحدي وتفاعلية وتشجيع الأفراد على تعلم التأمل في خبراتهم، والسعي إلى نموهم التعليمي بطرق دالة وذات معنى .

ولكي يكون الأمر كذلك يجب ألا نغض البصر عن تحدى التعلم وأهمية علاقته بالتعليم وألا سيصبح التدريس بشأن التدريس مجرد طريقة لمحاولة إخبار المعلمين

المبتدئين بما نعتقد مهملين خبرات التعليم الهامة الضرورية جدا لتشكيل وجهات النظر الخاصة بالتدريس والتدريب عليه ومن خلال خبرتي في التدريس لطلاب إعداد المعلم قبل الخدمة أصبح التعليم من خلال خبرة يحظى بتقدير عال من جانب الطلاب المعلمين وأنهم أكثر استعدادا للمخاطرة ومواجهه التحديات المقترنة بعمل . إن برامج إعداد المعلم قبل الخدمة هي أول مكان للاتصال بين المعلمين المبتدئين ومهنتهم المستقبلية ، وإذا قدروا المعرفة التعليمية التي يتم تنميتها وتفتحها باستمرار فهموا الطبيعة المعقدة للتعليم والتعلم ، وإذا أصبحوا معلمين وليس مخبرين ، مدرسين وليس مبرمجين .

في دراسة وايت (Chris White: 2005):تحت عنوان " دور المعلم " حيث ناقش السيناريوهات التي قد نواجهها في المستقبل التقدم التكنولوجيا على تمكين برامج التعليم التقليدية من الوفاء باحتياجات الأفراد ، وإذا تدهورت تراكيب المنهج الموضوعية ، وإذا تم تحرير التعليم من قيود المكان والزمان والمتطلبات سوق العمل مجموعة قدرات أكثر تنوعا وإذا كانت هناك مشاركة مجتمعية زائدة في التعليم .

في دراسة بيف شيرار (Bev Scheirer :٢٠٠٠) يستعرض فيه نشأة الدور المتغير لأمين المكتبة المعلم في القرن الحادي والعشرين . الأطفال اليوم في عالم تغير تغيرا كبيرا على مدار العشر سنوات الماضية . فهناك تكنولوجيا مريحة تحيط بهم عرفوها طوال حياتهم والتغيرات الجارية اليوم تخلق فرصة وضرورة لتغيير النظام التعليمي وطريقة تدريس الأطفال .ولذلك ويجب إعداد الأطفال لمستقبل يتميز بالتغير السريع المتواصل .

وليس الأطفال هم الوحيدين الذين يجب إعدادهم للتغيير . فعلى مدار العشر

سنوات الماضية كانت هناك تغيرات تعليمية كبيرة . هناك دور في التعليم اجبر على مسايرة التغيرات التى أحدثها عصر المعلومات وأجهزة الحاسب الآلي ، والتغيرات في المجتمع دور أمين المكتبة المعلم الذي أصبحت وظيفية أكثر أهمية . وهناك كثير من القضايا التي تواجه أمناء المكتبة المعلمين اليوم . ففي السنوات العشر الماضية ، تحولت المكتبات من أماكن يذهب إليها الطلاب للبحث عن الكتب إلى مراكز معلومات بالمدارس . إن التكنولوجيا الجديدة تجلب فرصا وتحديات كثيرة للمكتبات المدرسية و المعلمين .

وهدف هذه الدراسة إلى توعية المديرين والمعلمين وأمناء المكتبة المعلمين وأعضاء مجالس الإدارة بالدور الهام والمتغير لهؤلاء المهنيين في المدرسة وإن رسالتهم التي تتمثل في إتاحة الوصول إلى المواد بكافة الأشكال تظل كما هي ، ولكن كان هناك إنفجار للمواد والموارد في السنوات الخمس الماضية .ولا يجب أيضا أن تكون لديهم القدرة على العمل مع المعلمين لغرس مهارات المعرفة بالمعلومات وتشجيع التعليم مدى الحياة لدى الطلاب .

في دراسة إيرلنج (**Erling Ljosa: 1998**) تحت عنوان "دور معلمي الجامعات في عصر رقمي " أن دور المعلم في التدريس الجامعي التقليدي ليس منتظما ولكنه يعتمد على التقاليد التاريخية والثقافية والخصائص المؤسساتية وتصورات التعليم والتعلم والخبرة الفردية ونوع شخصية المعلم والتكنولوجيا الجديد لن تغير دور المعلم بصورة جوهرية ولكن مع ذلك سيكون لها تأثير عميق على طريقة تطبيق الأساليب المختلفة في البيئات التكنولوجيا والتنظيمية المختلفة اختلافا جذريا وتقدم الدراسة تصنيفا لأنواع أدوار المعلم وتربطه بالتغيرات التكنولوجية الحالية وبالنماذج الناشئة للتعليم المبنى

على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اى في حجرات الدراسة الافتراضية والتعلم الذاتي المدعم ، والتعلم التعاوني .

الجانب الإجرائي للبحث :

أولاً : أداة البحث : *تكونت أداة البحث من استبانه تكونت من الأقسام التالية:*

القسم الأول : بيانات عامة تشمل : المنطقة التعليمية ، المرحلة التعليمية ، النوع ، الخبرة ، التخصص.

القسم الثاني : يحتوى على المحاور التي تبناها البحث وهى أسئلة مقيدة على مقياس التقدير الرباعي Ratingscale (مناسب جداً = ٤) ، (مناسب إلى حد ما = ٣) ، (غير مناسب = ٢) ، (لا أدرى = ١) وفيما يلي وصف للمحاور التي تبناها البحث.

المحور الأول : دور معلم التعليم الأساسي في مجال العمليات المعرفية الأساسية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ويتكون من (١٧) بند تبدأ برقم (١) وتنتهي برقم (١٧).

المحور الثاني : دور معلم التعليم الأساسي في مجال الأنشطة التعليمية ويتكون من (١٩) بند تبدأ برقم (١٨) وتنتهي برقم (٣٦).

المحور الثالث : رأى معلم التعليم الأساسي في بعض المستجدات الحديثة على الساحة التربوية بدولة الكويت ويتكون من (١٨) بند تبدأ برقم (٣٧) وننتهي برقم (٥٤).

المحور الرابع : أسئلة مقيدة (نعم – لا) حول رأى معلم التعليم الأساسي في تحسين جودة المخرجات التعليمية بمستوى التعليم بدولة الكويت وعددها أربعة أسئلة تبدأ برقم (٥٥) وتنتهي برقم (٥٨) وركزت على الاختبارات النهائية للنقل بين صفوف التعليم الأساسي.

ثانيا : عينة البحث :

تم توزيع عدد (٣٦٠) استبانه شملت المناطق التعليمية الست بدولة الكويت ، اختيرت من كل منطقة تعليمية عدد (٤) مدارس : مدرستين من التعليم الابتدائي (واحدة

للبنين ، وأخرى للبنات) ، ومدرستين من التعليم المتوسط واحدة للبنين ، وأخرى للبنات • أنى عدد المدارس في كل منطقة تعليمية بلغ [٤] مدارس(بنين/بنات/ابتدائي/ متوسط) . وزع بكل مدرسة عدد [١٥] استبانه على التخصصات المختلفة بالمدرسة استجاب على الاستبانات عدد [٢٨٧] استبانه أي أن النسبة المئوية للاستجابة وصلت إلى ٨٠% وهى نسبة مقبولة تدل على اهتمام الباحثين بموضوع البحث ، والمعلمين بموضوع البحث ، و يبين جدول رقم (١) توصيف عينة البحث.

جدول رقم (١) يبين توصيف العينة

متغيرات الدراسة	البيان الاحصائي	الأعداد [ت]	النسبة المئوية
المنطقة التعليمية	العاصمة	٣٧	١٢,٨
	حولي	٥٩	٢٠,٥
	الفروانية	٣٩	١٣,٥
	مبارك الكبير	٥٤	١٨,٨
	الجهراء	٤٨	١٦,٧
	الأحمدي	٥٠	١٧,٤
التعليمية	الابتدائية	١٣٢	٤٤,١
	المتوسطة	١٤٤	٤٨,٢
النوع	الذكور	٨٢	٢٧,٤
	الإناث	١٩٤	٦٤,٩
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	١٦٨	٥٦,٢
	من ٥ ـ ١٠ سنوات	٧١	٢٣,٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٨	١٦,١
التخصص	الأداب	١٦٠	٥٣,٥
	العلوم	٨٢	٢٧,٤
	المواد النوعية	٣٣	١١,٠

من جدول رقم (١) يتضح أن: وزعت الاستابة على جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت ، وبلغت النسبة المئوية الإجابات اعلى منطقة تعليمية حولي التعليمية حيث بلغت للاستجابة ٢٠,٥% ، تليها منطقة العاصمة التعليمية حيث بلغت النسبة المئوية للإجابة

١٢,٨%.

شملت العينة مدارس التعليم الأساسي فكانت النسبة المئوية للاستجابات من التعليم الابتدائي ٤٤,١% ومن التعليم المتوسط ٤٨,٢%.

شملت العينة الذكور والإناث وكانت النسبة المئوية الاستجابة الذكور ٢٧,٤% وهى أقل من الإناث ، حيث أن الهيئة التدريسية لمعظم مدارس التعليم الابتدائي بنات أو ذكورذات هيئة تدريس مؤنثة ، ولذلك ارتفعت النسبة المئوية للاستجابة في الإناث إلى ٦٤,٩%.

تراوحت النسبة المئوية لذوى الخبرة أقل من ٥ سنوات ٥٦,٢% ، ومن (٥ – ١٠) سنوات ٢٣,٧% ، (وأكثر من ١٠ سنوات) ١٦,١%.

راعت العينة التخصصات المختلفة فبلغت في تخصص الآداب ٥٣,٥% ، وتخصص العلوم ٢٧,٤% ، تخصص المواد النوعية (التربية الفنية – الموسيقية – الرياضية – الاقتصاد المنزلي) ١١%.

صدق الأداة : لاختبار صدق الأداة تم عرض الأداة في صورتها الأولية على أساتذة من القياس والتقويم بكلية التربية الأساسية ، وأساتذة قسم الأصول التربوية بالكلية أيضاً ، وكلية التربية جامعة الكويت ، ثم اختيرت عينة من معلمي المدرسة الابتدائية من ذوى الخبرة بلغت عدد (٤) من المعلمين والمعلمات وكذلك عدد (٤) معلمين من معلمي المرحلة المتوسطة (بنين / بنات). وفى ضوء آرائهم ومقترحاتهم ، حول مناسبة صياغة البنود ومدى تحقيقها لأهداف البحث ، والإجابة على تساؤلات البحث تم إضافة بعض البنود يرون أهميتها ، ثم صيغت في صورتها النهائية المعدلة.

ثبات الأداة : تم معالجة البيانات إحصائيا بواسطة معامل الثبات ألفا كرونباخ وجدول رقم (٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (٢)يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ Alpha cronbach's

المحور	ألفا كرونباخ
الأول	٠,٩١٣
الثاني	٠,٧٦١
الثالث	٠,٩٣٩
معامل الثبات للاستبانة ككل	٠,٨٧٤

من جدول رقم (٢) يتضح أن معامل الثبات للاستبانة ٠,٨٧٤ وهى نسبة مقبولة إحصائيا ، وبلغ معامل الثبات للمحور الأول ٠,٩١٣ ، المحور الثاني ٠,٧٦١ ، والمحور الثالث ٠,٩٣٩ وقد يعزى الباحثين ارتفاع معاملات الثبات إلى دقة التحكيم وطول بنود الأداة.

الأسلوب الاحصائى *تم استخدام مقياس الحزمة الإحصائية (13) Spss Vergen لإدخال البيانات وحساب العمليات الإحصائية التالية:*

١- معاملات الثبات ألفا كرونباخ Chornbach's Alpha

٢- التكرارات والنسب المئوية.

٣- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٤- الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية.

٥- اختبار التباين One Way analysis لاختبار الفروق بين المجموعات.

٦- اختبار [ت] لبيان الفروقات بين المتوسطات الحسابية.

عرض النتائج ومناقشتها:

التساؤل الأول:ما دور معلم التعليم الأساسي فى مجال العمليات المعرفية الأساسية للتلاميذ لمواكبة عصر المعلوماتية ؟

جدول رقم (٣) يبين التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	مناسب تماماً		مناسب		إلى حد ما		غير مناسب		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١	١٣٤	٤٤,٨	١١٩	٣٩,٨	١٩	٦,٤	١٠	٣,٣	٣,٣٤	٠,٧٥٧	٧
٢	١٢٤	٤١,٥	١١٨	٣٩,٥	٢٨	٩,٤	١٧	٥,٧	٣,٢٢	٠,٨٥	١٣
٣	٩٤	٣١,٤	١٣٩	٤٦,٥	٥٤	١٨,١	–	–	٣,١٤	٠,٧٠٦	١٥
٤	١٧٤	٥٨,٢	٥٦	١٨,٧	٥٢	١٧,٤	–	–	٣,٤٣	٠,٧٨٥	الرابع
٥	٨٩	٢٩,٨	١٦٥	٥٥,٢	٢٤	٨,٠	–	–	٣,٢٣	٠,٥٩٤	١١
٦	١٢٩	٤٣,١	١١٩	٣٩,٨	٢٧	٩,٠	٦	٢	٣,٣٢	٠,٧٣٥	٨
٧	١٣٦	٤٥,٥	١٠٣	٣٤,٤	٣٦	١٢,٠	١٢	٤	٣,٢٦	٠,٨٣٦	١٢
٨	١٤٣	٤٧,٨	١٠٦	٣٥,٥	٢٦	٨,٧	٦	٢	٣,٣٧	٠,٧٤١	٦
٩	١٠١	٣٣,٨	١٤٤	٤٨,٢	٣١	١٠,٤	–	–	٣,٢٥	٠,٦٤٥	١٠
١٠	٩٨	٣٢,٨	١٢٨	٤٢,٨	٥٥	١٨,٤	–	–	٣,١٥	٠,٧٢٣	١٤
١١	٥٧	١٩,١	١٢٢	٤٠,٨	٨٧	٢٩,١	٩	٣	٣,٨٣	٠,٧٩١	الأول
١٢	١٤٧	٤٩,٢	١١٢	٣٧,٥	١٦	٥,٤	٦	٢	٣,٤٢	٠,٦٩٨	الخامس
١٣	١٣٧	٤٥,٨	٩٨	٣٢,٨	٤٦	١٥,٤٠	–	–	٣,٣٢	٠,٧٤	٨ م
١٤	٨٧	٢٩,١	١١٣	٣٧,٨	٥٤	١٨,١	٢٤	٨	٢,٩٥	٠,٩٢٣	١٦
١٥	١٦١	٥٣,٨	٩٢	٣٠,٨	٢٥	٨,٤	–	–	٣,٤٩	٠,٦٥٧	الثالث
١٦	١٨٦	٦٢,٢	٦٩	٢٣,١	٢٣	٧,٧	–	–	٣,٥٩	٠,٦٤	الثاني
١٧	٨٦	٢٨,٨	٦٧	٢٢,٤	٩٣	٣١,١	٣٢	١٠,٧	٢,٧٤	١,٠٢١	١٧ الأخير
المتوسط العام للمحور									٣,٢٤	٠,٤٣	

يبين جدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مع مرتبة ترتيب تنازلياً حسب موسطاتها الحسابية ، للإجابة عن التساؤل الأول للبحث الخاص بدور المعلم في مجال العمليات المعرفية في

ظل عصر المعلوماتية ، ويعتبر الباحثين أن هذا الدور لا يقل أهمية عن الأدوار الأخرى.

نال المحرر الأول من البحث على متوسط حسابي عام ٣,٢٤ مع انحراف معياري ٤٣,٠ وهو يقع في مستوى المناسبة بوجه عام.

- احتل البندر رقم (١١) الخاص " بإتاحة فرص لاكتساب تلاميذ التعليم الأساسي الثقافات العلمية المعاصرة مثل ثقافة غزو الفضاء وثقافة الأقمار الصناعية ورحلات الفضاء " المرتبة الأولى من بين بنود المحور الأول من حيث ارتفاع المتوسطات الحسابية حيث بلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,٨٣ مع انحراف معياري ٠,٧٩١ وبلغت النسبة المئوية للمناسب جداً ١٩,١% "والمناسب" ٤٠,٨% "وإلى حد ما" ٢٩,١ ولا يوافق المعلمين على عدم مناسبة هذا البند حيث بلغت النسبة المئوية للإفادة بعدم المناسبة صفر %.

- احتل البند رقم (١٦) الخاص " بتناول الخبرات بين المدارس عن طريق حضور الحصص النموذجية " المرتبة الثانية من ارتفاع المتوسطات الحسابية لهذا المحور حيث بلغ ٣,٥٩ مع انحراف معياري ٠,٦٤ . وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٦٢,٢% " والمناسب " ٢٣,١% ، " وإلى حد ما " ٧,٧% أي أن المعلمين يوافقون على ضرورة وجود الحصص النموذجية كنماذج لتبادل الخبرة وعرض إبداعاتهم وأفكارهم والاستفادة منها والتعديل عليها ، وخلق روح المنافسة بينهم.

- احتل البند رقم (١٥) الخاص " بتعويد تلاميذ التعليم الأساسي على العادات الصالحة في تنظيم الذات " ، المرتبة الثالثة حيث بلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,٤٩ مع انحراف معياري ٠,٦٥٧ وبلغت النسبة المئوية "للمناسب جداً" ٥٣,٨% ، "والمناسب" ٣٠,٨% ، "وإلى حد جداً " ٨,٤% ، وجميع المعلمين الذين أجابوا عن هذا البند يوافقون على

ضرورة تنظيم الذات لتلاميذ التعليم الأساسي بصوره أساسية ولم يفد أحد بعدم المناسبة حيث بلغت النسبة المئوية صفر %.

– احتل البند رقم (٤) الخاص " بتنمية جوانب الانضباط الذاتي لدى تلاميذ التعليم الأساسي (النظام في الفصل) " المرتبة الرابعة من بين بنود هذا المحور ، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٤٣ مع انحراف معياري ٠,٧٨٥، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٥٨,٢% "والمناسب " ١٨,٧% " وإلى حد ما " ١٧,٤% ويؤكد هذا البند رقم (٤) البند رقم (١٥) من حيث دور المعلم في تنمية الذات وقدرتها على حفظ النظام والتنظيم داخل الفصل، ولم يفد أحد من المعلمين بعدم مناسبة هذا البند حيث بلغت النسبة المئوية لعدم المناسبة صفر %.

– احتل البند رقم (١٢) الخاص " بالعمل على أن تكون بيئة الصف المدرسي بمرحلة التعليم الأساسي مرنة ويسودها الاحترام المتبادل " المرتبة الخامسة من حيث ارتفاع المتوسطات الحسابية فقد بلغ المتوسط الحسابي ٣,٤٢ مع انحراف معياري ٠,٦٩٨، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٤٩,٢% "والمناسب" ٣٧,٥% " وإلى حد ما " ٥,٤ ، وقد أفادت نسبة مئوية ضئيلة تقدر ٢% من مجموع الإجابات بعدم مناسبتها وهي نسبة لا يعتد بها.

أما البنود التحى نالت أدنى* المتوسطات الحسابية لهذا المحور من حيث الترتيب التنازلي ، فكانت كالاتى بالرغم من الترتيب المتأخر لها إلا أنها تقع في نطاق المناسبة (٢,٥).

* ركز البحث العلمي عن الخمس مراتب المتقدمة من المتوسطات الحسابية لكل محور ، والخمس مراتب المتأخرة من المحور.

- احتل البند رقم (١٧) الخاص " يتبادل الزيارات الطلابية بين دول الخليج العربية " المرتبة الأخيرة (١٧) لهذا المحور حيث بلغ المتوسط الحساب ٢,٧٤ مع انحراف معيارا ١,٠٢١ والنسبة المئوية "للمناسب جداً" بلغت ٢٨,٦% " والمناسب " ٢٢,٤% ، " وإلى حد ما " ٣١,١% ، ويلاحظ أن ١٠,٧% من إعداد المعلمين الذين أجابوا على الاستبانة يفيدون بعدم مناسبة هذا البند.

- احتل البند رقم (١٤) الخاص " بالتفاعل الايجابي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي مع الكوارث الطبيعية العالمية (مثل الزلزال - البراكين - الفيضانات) " المرتبة (١٦) (قبل الأخيرة) من هذا المحور ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٢٩,١% نسبة مئوية بلغت ٨% من المعلمين أفادت بعدم المناسبة وهى نسبة ضئيلة . مما يدل على الدور المتطور الذي ينبغا أن يقوم به المعلم خارج نطاق الكتب الدراسية وأهمية تفاعل التلاميذ مع الأحداث الجارية على المستوى العربي والعالمي والانفتاح على المستجدات التربوية العالمية مما يلقى دوراً جديداً يعتمد على التعلم الذاتي وعدم الانعزال عن العالم المحيط بنا.

- احتل البند رقم (٣) الخاص " بتنمية مهارات التعلم الذاتي بين تلاميذ التعليم الأساسي لتطبيقها في شتى مناحي الحياة " المرتبة رقم (١٥) من بنود هذا المحور وقد بلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,١٤ مع انحراف معياري ٠,٧٠٦، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٣١,٤% ، "والمناسب "٤٦,٥% ، " وإلى حد ما "١٨,١% ، ولم يفد أي من المعلمين الذين أجابوا على الاستبانة من معلمين التعليم الأساسي [الابتدائي - المتوسط] بعدم المناسبة حيث بلغت صفر%.

- احتل البند رقم (١٠) الخاص " بتدريب تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي على تحليل ما

اكتسبوه من معرفة للوصول إلى نتائج جديدة " المرتبة (١٤) ، " من حيث الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية ، وبلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,١٥ مع انحراف معياري ٠,٧٢٣ ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٣٢,٨% ، " والمناسب " ٤٢,٨% ، " وإلى حد ما " ١٨,٤% ، ولم يفد أي من معلمي التعليم الأساسي بعدم مناسبة هذا البند حيث بلغت النسبة المئوية " لعدم المناسبة " صفر%.

– وبهذا تجيب النتائج بعد عرضها ومناقشتها في ضوء أدبيات البحث وتنظيرا ته على الدور الجديد الذي يلعبه معلم التعليم الأساسي من حيث :

– الانفتاح على الثقافات العالمية والاكتشافات العلمية العالمية.

– ضرورة تبادل الخبرات بين المدارس ، وبين المدرسين وخلق جو من المنافسة والإبداع لعرض ما هو جديد ومبتكر من خلال المسابقات العلمية.

– ضرورة تعويد التلاميذ على التفاعل الإيجابي وضبط التنظيم الذاتي داخل الفصل وخارجه في ظل بيئة علمية تسودها المرونة.

ومن الطموحات التي يتطلع إليها معلمي التعليم الأساسي:

– التفاعل الإيجابي مع البيئة وعدم السلبية مع الإحساس بمشاكل شعوب العالم.

– تبادل الخبرة بين دول الخليج العربية في ظل المناهج الموحدة التي تدرس لهم.

– تنمية مهارات التعلم الذاتي – والتدريب على تحليل ما اكتسبوه من معرفة للوصول إلى جودة التعليم ، وتتفق هذه النتائج مع دراسة *سلامة (٢٠٠٢م). وعمار (١٩٩٦م)* *Erling Josa (1998), Whit Chris (3005)*

<u>التساؤل الثاني</u>:ما دور معلم التعليم الأساسي في مجال الأنشطة المدرسية في ظل الاتجاهات التربوية المعاصرة؟

جدول رقم (٤) يبين التكرارات والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	مناسب تماماً		مناسب		إلى حد ما		غير مناسب		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١٨	١٦٧	٥٥,٩	٧٤	٢٤,٧	٣٤	١١,٤	٣	١	٣,٤٦	٠,٧٤٨	الرابع
١٩	١٣٥	٤٥,٢	١١٩	٣٩,٨	٢٤	٨	-	-	٣,٤	٠,٦٤٣	٨
٢٠	١٤٨	٤٩,٥	٩٣	٣١,١	٣٤	١١,٤	٣	١	٣,٣٩	٠,٧٤١	٩
٢١	١١٤	٣٨,١	١٣٤	٤٤,٨	٣٠	١٠	-	-	٣,٣	٠,٦٥٤	١١
٢٢	١٦٦	٥٥,٥	٨٦	٢٨,٨	٢٢	٧,٤	-	-	٣,٥٣	٠,٦٤١	الثاني
٢٣	١٣٢	٤٤,١	١٠١	٣٣,٨	٤٠	١٣,٤	-	-	٣,٣٤	٠,٧٢	١٠
٢٤	٩٦	٣٢,١	١١٢	٣٧,٥	٥٨	١٩,٤	١٢	٤	٣,٠٥	٠,٨٥٢	١٨
٢٥	١٧٠	٥٦,٩	٧٠	٢٣,٤	٣٢	١٠,٧	٦	٢	٣,٤٥	٠,٧٨١	الخامس
٢٦	١٣٩	٤٦,٥	٨٩	٢٩,١	٤٤	١٤,٧	٦	٢	٣,٣	٠,٨١١	١١م
٢٧	١٠٩	٣٦,٥	١٠٩	٣٦,٥	٦٠	٢٠,١	-	-	٣,١٨	٠,٧٦١	١٧
٢٨	١٥٥	٥١,٨	٨٢	٢٧,٤	٢٥	٨,٤	٦	٢	٣,٤٤	٠,٧٥٥	٧
٢٩	١٢٠	٤٠,١	١١٤	٣٨,١	٣١	١٠,٤	٩	٣	٣,٢٦	٠,٧٨٦	١٣
٣٠	١١١	٣٧,١	١١١	٣٧,١	٥٠	١٦,٧	٦	٢	٣,١٨	٠,٧٩٨	١٧م
٣١	٩٨	٣٢,٨	١٤٢	٤٧,٥	٣٨	١٢,٧	-	-	٣,٢٢	٠,٦٦٧	١٥
٣٢	١٥٤	٥١,٥	١٠٠	٣٣,٤	١٨	٦	٦	٢	٣,٤٥	٠,٧١٣	٥م
٣٣	١١٨	٣٩,٥	١٢٠	٤٠,١	٣٤	١١,٤	٦	٢	٣,٢٦	٠,٧٥٤	١٣م
٣٤	١٧٠	٥٦,٩	٩٠	٣٠,١	١٥	٥	٣	١	٣,٥٤	٠,٦٥	الأول
٣٥	١٥٧	٥٢,٢	٩٤	٣١,٤	٢٧	٩	-	-	٣,٤٧	٠,٦٦٧	الثالث
٣٦	١٢٨	٤٢,٨	٨٨	٢٩,٤	٥٠	١٦,٧	١٢	٤	٣,١٩	٠,٨٨٢	١٦
المتوسط العام للمحور									٣,١٥	٠,٤٥	

يبين جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مرتبة ترتيباً تنازليا ومن الجدول يتضح ما يلي:

- بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الثاني ٣,١٥ مع انحراف معياري ٠,٤٥ وهو يقع في نطاق المنسابة بوجه عام (أكبر من ٢;٥) ، ويلاحظ أن جميع بنود المحور الثاني تقع في نطاق المناسبة أيضاً ، وفيما يلي شرح لأهم المؤشرات الإحصائية لهذا الجدول:

- احتل البند رقم (٣٤) الخاص " احترام حرية التلميذ في التفكير والتعبير عن هذا التفكير بوسائل مختلفة " المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,٥٤ مع انحراف معياري ٠,٦٥ وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٥٦,٩% ، " والمناسب " ٣٠,١% ، " وإلى حد ما " ٥% ، وأفادت نسبة مئوية ضئيلة جداً تقدر ١% بعدم مناسبة هذا البند ، ويدل هذا البند على الأسلوب التدريسي الذي يعتمد على الحوار الهادف البناء ولا يميل إلى القمع والتسلط ويعتمد على التفاعل بين التلميذ والأستاذ.

- احتل البند رقم (٢٢) الخاص " تنمية عادات التنافس بين تلاميذ التعليم الأساسي في أي موقف تعليمي " المرتبة الثانية من بنود المجال ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,٥٢ مع انحراف معياري ٠,٦٤١ ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٥٥,٥% ، " والمناسب " ٢٨,٨% " وإلى حد ما " ٧,٤% ، ولم يفيد أي من المعلمين بعدم مناسبة هذا البند للدور المتطور لمعلم التعليم الأساسي حيث بلغت النسبة المئوية لعدم المناسبة صفر%.

- احتل البند رقم (٣٥) الخاص " بإقامة المسابقات العلمية على مستوى المنطقة التعليمية " المرتبة الثالثة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٤٧ مع انحراف معياري ٠,٦٦٧ ، والنسبة المئوية " للمناسب جداً " ٥٢,٢% ، " والمناسب " ٣١,٤% ، " وإلى حد ما " ٩% ، ولم يفيد أي من المعلمين بعدم مناسبة هذا البند ، وبلغت النسبة المئوية لعدم المناسبة صفر %.

- احتل البند رقم (١٨) المرتبة الخامسة " توفير الأنشطة التربوية التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات الأساسية الحديثة وثقافة الحاسوب " حيث بلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,٤٦ مع أنحراف معياري ٠,٧٤٨ ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً ٥٥,٩% ، " والمناسب " ٢٤,٧% ، " وإلى حد ما " ١١,٤% ، أما الذين لم يفيدوا بعدم المناسبة فبلغت نسبتهم المئوية ١%.

أما بالنسبة للبنود التي حصلت على أدنى المتوسطات الحسابية وجاء ترتيبها متأخراً فكانت كما يلي:

- احتل البند رقم (٢٤) المرتبة الأخيرة رقم (١٩) من الترتيب التنازلي للمتوسطات الحسابية . وهذا البند خاص " بإتاحة الفرص لتلاميذ التعليم الأساسي لكي يؤدوا أدوار العلماء الموهوبين في بعض التخصصات الدراسية كما تم دراستها من خلال المناهج " بلغ المتوسط الحسابي ٣,٠٥ مع انحراف معياري ٠,٨٥٢ ، والنسبة المئوية " للمناسب جداً " ٣٢,١% ، " والمناسب " ٣٧,٥% ، " وإلى حد ما " ١٩,٤% . أما الذين أفادوا بعدم مناسبة البند فبلغت نسبتهم ٤% وهى نسبة مئوية ضئيلة بوجه عام.

- احتل البند رقم (٢٧) المرتبة (١٧) (قبل الأخيرة) وهذا البند خاص " بتنمية سلوك المغامرة لدى تلاميذ التعليم الأساسي " بلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,١٨ مع انحراف معياري ٠,٧٦١ ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً" ٣٦,٥% ، " والمناسب " ٣٦,٥% ، " وإلى حد ما " ٢٠,١% ، ولم يفيد أحد من المعلمين بعدم مناسبة هذا البند حيث بلغت النسبة المئوية بعدم المناسبة صفر %. - كما احتل البند رقم (٣٠) الخاص " بإتاحة الفرص التعليمية المعتمدة على أسلوب حل المشكلات داخل الصفوف الدراسية بمرحلة التعليم الأساسي ".أيضا على مرحلة متأخرة قبل الأخير (١٧م) حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,١٨ مع انحراف معياري ٠,٧٩٨ وبلغت النسب المئوية " للمناسب جداً " ٣٧,١% ، " والمناسب " ٣٧,١% ، " وإلى حد ما " ١٦,٧%، أما الذين أفادوا بعدم مناسبة البند فبلغت نسبتهم المئوية٢%.

- احتل البند رقم (٣٦) الخاص " بإقامة المباريات الرياضية بين المدارس تخلق جودة التعليم " على المرتبة رقم (١٦) ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٤٢,٨% ، " والمناسب " ٢٩,٤% ، " وإلى حد ما " ١٦,٧%، أما الذين أفادوا بعدم مناسبة البند فبلغت

نسبتهم المئوية ٤% وهى نسبة مئوية ضئيلة بمقارنتها بالنسب الأخرى.

– احتل البند رقم (٣١) الخاص " بإتاحة الفرص لتلاميذ التعليم الأساسي لاكتشاف العلاقات بين عناصر الموضوع المعروض " مرتبة متأخرة " بلغت رقم (١٥) من بين بنود المحور الثاني وبلغ المتوسط الحسابي ٣,٢٢ مع انحراف معياري ٠,٦٦٧ ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ، ٢٣,٨% ، " والمناسب " ٤٧,٥% ، " وإلى حد ما " ١٢,٧% ، أما الذين أفادوا بعدم المناسبة فبلغت نسبتهم المئوية صفر % أي أن جميع الذين أجابوا على هذا البحث يرون مناسبة البند.

من العرض السابق الخاص بدور معلم التعليم الأساسي في مجال الأنشطة المدرسية يتضح لنا أن الأنشطة المدرسية تغطي مجالاً واسعاً للتعبير عن حرية الأفكار سواء بالرسم أو بتكوين إعداد قصص أو برامج مما ينمى لدى التلاميذ عادات التنافس والإبداع وهى من أهم أسس الإبداع وجودة التعليم وهى من الأدوار الجديدة التي يمارسها المعلم ، وتختلف اختلافاً كبيراً عن الأدوار التقليدية ، حيث توفر له الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات المتقدمة المتمثلة في الإطلاع الواسع من خلال شبكات الانترنت ... الخ وهى تتفق مع دراسة *سليم (٢٠٠٥م)* ، *وعبد الغفار (١٩٩٧م)* ، *Gardner, Willram (1992), Bev, Scheirer (2000)*

التساؤل الثالث: ما رأى معلم التعليم الأساسي في المستجدات الحديثة على الساحة التربوية بدولة الكويت؟

جدول رقم (٥) يبين التكرارات والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً

م	غير مناسب		إلى حد ما		مناسب		مناسب تماما		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب التنازلي
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٣٧	١١٢	٣٧,٥	٦٤	٢١,٤	١٠٢	٣٤,١	–	–	٣٠,٤	٠,٨٧٨	٩
٣٨	١٩٣	٦٤,٥	٧٦	٢٥,٤	–	–	٥	١,٧	٣,٦٧	٠,٥٧٧	الأول
٣٩	٨١	٢٧,١	٦٥	٢١,٧	١١١	٣٧,١	٢١	٧	٢,٧٤	٠,٩٦٤	١٦
٤٠	١٧٢	٥٧,٥	٨٩	٢٩,٨	١٣	٤,٣	–	–	٣,٥٨	٠,٥٨٣	الثالث
٤١	١٢٤	٤١,٥	٧١	٢٣,٧	٥٦	١٨,٧	٢٧	٩	٣,٠٥	١,٠١٨	٨
٤٢	٧٧	٢٥,٨	١١٤	٣٨,١	٧٨	٢٦,١	٩	٣	٢,٩٣	٠,٨٢٨	١٠
٤٣	٩٩	٣٣,١	٥٣	١٧,٧	٩٤	٣١,٤	٢٧	٩	٢,٨٢	١,٠٣٦	١٤
٤٤	١٤٩	٤٩,٨	٨٥	٢٨,٤	٤١	١٣,٧	٣	١	٣,٣٧	٠,٧٧١	الرابع
٤٥	١٠٧	٣٥,٨	١٠٦	٣٥,٥	٤٣	١٤,٤	٢٢	٧,٤	٢,٠٧	٠,٩٢٤	١٨
٤٦	١٤٤	٤٨,٢	١٠٧	٣٥,٨	٢١	٧	٦	٢	٣,٤	٠,٧٢٣	٦
٤٧	١٧٩	٥٩,٩	٩٤	٣١,٤	–	–	–	–	٣,٦٦	٠,٤٧٦	الثاني
٤٨	١٥٦	٥٢,٢	٨٥	٢٨,٤	٣٤	١١,٤	٣	١	٠٤٢.	٠,٧٤٥	الخامس
٤٩	٦٨	٢٢,٧	٨١	٢٧,١	٩٧	٣٢,٤	٣٢	١٠,٧	٢,٦٧	٠,٩٧٢	١٥
٥٠	٩٩	٢٣,١	٩٧	٣٢,٤	٤٥	١٥,١	٣٧	١٢,٤	٢,٩٣	١,٠٢٤	١٠م
٥١	٨٨	٢٩,٤	٨٧	٢٩,١	٧٨	٢٦,١	٢٥	٨,٤	٢,٨٦	٠,٩٦٩	١٣
٥٢	٤٠	١٣,٤	٤٥	١٥,١	١٨٣	٦١,٢	٦	٢	٢,٤٣	٠,٧٦٤	١٧
٥٣	١٢٠	٤٠,١	٦٢	٢٠,٧	٩٣	٣١,١	٣	١	٣,٠٨	٠,٨٩٨	٧
٥٤	٩٤	٣١,٤	٨٥	٢٨,٤	٧٢	٢٤,١	٢٧	٩	٢,٨٨	٠,٩٨٨	١٢
المتوسط العام للمحور									٣,٠٩	٠,٣٧	

يبين جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية مع انحرافاتها المعيارية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية وقد بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور الثالث الخاص برأي معلم التعليم الأساسي في بعض المستجدات

الحديثة على الساحة التربوية بدولة الكويت ٣٠,٩ مع انحراف معياري ٠,٣٧ وفيما يلي تحليل احصائى موجز حول بنود هذا المحور:

- احتل البند رقم (٣٨) الخاص " بإدخال مادة الحاسوب في مرحلة التعليم الأساسي " المرتبة الأولى لبنود هذا المجال حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند ٣,٦٧ مع انحراف معياري ٠,٥٧٧ ، وبلغت النسب المئوية للإجابة " مناسب جداً " ٦٤,٥% ، " ومناسب " ٢٥,٤% ، " وإلى حد ما " صفر % ، ومن أفاد بعدم المناسبة بلغت نسبتهم المئوية ١,٧% وهى نسبة ضئيلة جداً.

- احتل البند رقم (٤٧) الخاص " بمجال مجالس الأمهات مع المعلمات بالمدرسة " المرتبة الثانية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٦٦ مع انحراف معياري ٠,٤٧٦ والنسبة المئوية " للمناسب جداً " ٥٩,٩% ، " والمناسب " ٣١,٤% وجميع المعلمين يجمعون على هذا الرأي ، ولم يفد رأى منهم بعدم " المناسبة " أو " المناسبة إلى حد ما " حيث بلغت النسبة المئوية لهما صفر % مما يؤكد على أهمية رفع جودة التعليم بالمدرسة.

- احتل البند رقم (٤٠) الخاص " بتدريس اللغة الانجليزية بالمدارس الابتدائية" المرتبة الثالثة حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٥٨ مع انحراف معياري ٠,٥٨٣ وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٥٧,٥% ، والمناسب ٢٩,٨% ، " وإلى حد ما " ٤,٣% ولم يفد أحد بعدم مناسبة هذا البند حيث بلغ المتوسط الحسابي لعدم المناسبة صفر %.

- احتل البند رقم (٤٤) الخاص " بالمسابقات العلمية على مستوى المناطق التعليمية " على المرتبة الرابعة حيث بلغ المتوسط الحسابي للبند ٣,٣٧ مع انحراف معياري ٠,٧٧١ ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٤٩,٨%، " والمناسب " ٢٨,٤% ، " والمناسب

١٣,٧% ، أما الذين أفادوا بعدم المناسبة فبلغت نسبتهم المئوية ١%.

- احتل البند رقم (٤٨) الخاص " بحضور أولياء الأمور حصص تدريسية بالمدرسة يدعم من دور المدرسة " المرتبة الخامسة حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٤٢ مع انحراف معياري ٠,٧٤٥ وبلغت النسب المئوية " للمناسب جداً " ٥٢,٢% ، " والمناسب " ٢٨,٤%، " وإلى حد ما " ١١,٤%، وأضافت نسبة مئوية تقدر ١% بأنها غير مناسبة.

__أما بالنسبة إلى البنود التي احتلت المراتب الدنيا من المتوسطات الحسابية لهذا المحور فكانت كما يلي:__

- احتل البند رقم (٤٥) الخاص " بالأنشطة اللاصفية المصاحبة للمناسبات المحلية والعالمية " المرتبة قبل الأخيرة رقم (١٨) للمتوسطات الحسابية وبلغ المتوسط الحسابي للبند ٢,٠٧ مع انحراف معياري ٠,٩٢٤ وهى تقع في نطاق غير المناسب وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٣٥,٨% ، " والمناسب " ٣٥,٥% ، " وإلى حد ما " ١٤,٤% ، وأفادت نسبة صغيرة من المعلمين بلغت ٧,٤% بعدم مناسبة هذا البند أي أن هناك قصور واضح في المجالات المختلفة للأنشطة اللاصفية المصاحبة للمناسبات المحلية والعالمية وهذا يعكس ما زوال يزالون من الأنشطة التقليدية التي تمارس من قبل التلاميذ تحت إشراف المعلمين.

- احتل البند رقم (٥٢) الخاص " بإطالة الدوام المرسى للمرحلة الابتدائية في ظل الظروف الراهنة إثراء للأنشطة التعليمية بإشراف المعلم في نهاية الدوام المدرسي كل الواجبات المدرسية ، وبلغ المتوسط الحسابي ٢,٤٣ مع انحراف معياري ٠,٦٧٤، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ١٣,٤%، " والمناسب " ١٥,١% ، " وإلى حد ما "

٦١,٢% ، ومن أفادوا بعدم المناسبة ٢% أي أن إطالة الدوام المدرسي للمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين شيء غير مناسب حتى وان استغلوه في حل الواجبات المدرسية.

- احتل البند رقم (٣٩) الخاص بالملف الانجازى المطبق هذا العام المرتبة رقم (١٦) من بين المتوسطات الحسابية لهذا المحور فبلغ ٢,٧٤ مع انحراف معياري ٠,٩٦٤ وهو في نطاق المناسبة ، وبلغت النسبة المئوية " للمناسب جداً " ٢٧,١% ، " والمناسب " ٢١,٧% ، " وإلى حد ما " ٣٧,١% ، أما الذين لم يفيدوا بعدم مناسبة هذا البند فبلغت٧%.

- احتل البند رقم (٤٩) الخاص " بمعلم الفصل لجميع المواد والصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية لدعم العملية التعليمية " المرتبة (١٥) حيث بلغ المتوسط الحسابي ٢,٦٧ مع انحراف معياري ٠,٩٧٢ ، وبلغت النسبة المئوية " المناسب جداً " ٤,٢٢% ، " والمناسب " ٢٧,١% ، " وإلى حد ما " ٣٥,٤% ، أما الذين أفادوا بعدم مناسبة البند فبلغت ١٠,٧% وهى أعلى نسبة لعدم المناسبة في هذا المحور. وبهذا تجيب الدراسة عن التساؤل الثالث وهى تتفق مع دراسة القراشدة (٢٠٠٣م) ، وشاروتى (٢٠٠١م ، وراشد ٢٠٠٣م).

<u>التساؤل الرابع :</u> ما رأى معلم التعليم الاساسي في تحسين جودة المخرجات التعليمية (التلاميذ) بالتعليم الأساسي للنهوض بمستوى التعليم بالبلاد ؟

جدول رقم (٦)يبين التكرارات والنسب المئوية حول المستجدات التربوية في التعليم الأساسي

م	البنـــد	مدى الإجابة			
		نعم		لا	
		ت	٠/٠	ت	٠/٠
١	هل تؤيد وجود اختبار موحد لنهاية المرحلة الابتدائية بين جميع مناطق دولة الكويت ؟				
٢	هل تؤيد وجود اختبار موحد لنهاية المرحلة المتوسطة بين جميع المناطق التعليمية ؟	٦٥	٢١,١	٢٠٥	٦٦,٦
٣	هل تويد فكرة وجود اختبارات موحدة بين مناطق الكويت في نهاية كل مرحلة ؟	١٢٨	٤١,٦	١٢٥	٤٠,٦
٤	هل وجود اختبارات موحدة بين مناطق الكويت في نهاية كل مرحلة يزيد من جودة التعليم ؟	٨٦	٢٧,٩	١٨٤	٥٩,٧
٥	اذكري أدوارا أخرى لمعلم التعليم الأساسي تقومون بها ولم تشملها الاستبانة	١١٢	٣٦,٤	١٥٨	٥١,٣

يبين جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية لآراء المعلمين حول بعض المستجدات التربويين ومنه تتضح ما يلي :-

١- "وجود اختبار موحد لنهاية المرحلة الابتدائية في جميع مناطق الكويت " . أفاد المعلمين بنسبة مئوية ٦٦,٦ ٠/٠ بأنهم لا يرغبون في ذلك ، وبلغت النسبة المئوية للراغبين في اختبارات موحدة ، لنهاية المرحلة الابتدائية ٢١,١ ٠/٠ .

٢- " وجود اختبار موحد لنهاية المرحلة المتوسطة بين جميع مناطق الكويت " أفادت نسبة مئوية من المعلمين بلغت ٤١,٦ ٠/٠ بأنهم يؤيدون هذه الفكرة ، أفادت نسبة مئوية أيضا تقدر ٤٠,٦ ٠/٠ بأنهم لا يؤيدون ذلك . وقد يعلل الباحثين على أن تأرجح.مثل هذه الإجابات المتقارب تدل على من تخوف المعلمين من هذه التجربة ، ومن وجهه نظر الباحثين أنها تخلق نوعا من المنافسة بين المدارس في تحسين جودة المخرجات التعليمية .

٣- " وجود اختبارات موحدة بين مناطق الكويت في نهاية كل مرحلة من المعروف أن الاختبارات الموحدة تجرى في نهاية المرحلة الثانوية نظام الفصلين فقط لان فلسفة النظام بنيت على هذا الأساس ، وهو ما تختلف فيه عن فلسفة نظام المقررات . ولم توافق نسبة مئوية بلغت ٥٩,٧ ٠/٠ من المعلمين على فكرة توحيد الاختبارات وبلغت النسبة المئوية للمؤيدين ٢٧,٩ ٠/٠ وهى نسبة مئوية منخفضة نسبيا .

٤- " الاختبارات الموحدة بين مناطق الكويت " أيضا أفادت نسبة مئوية بلغت ٥١,٣ ٠/٠ بأنهم لا يرغبون في توحيد مثل هذه الاختبارات، ونسبة مئوية بلغت ٣٦,٤ ٠/٠ بأنهم يؤيدون هذه الفكرة . ويستخلص الباحثين من هذا المحور أن المعلمين لا يؤيدون فكرة وجود اختبارات موحدة سواء في مناطق الكويت في مرحلة التعليم الأساسي في نهاية كل مرحلة تعليمية ، وأنهم يفضلون اختبارات النقل التي تجرى في كل مدرسة على حدة أى أن النظام الحالي هو المفضل لديهم، ولا يفضلون إجراء اى تعديلات علية . وتتفق هذه النتائج مع نظم بعض دول الخليج العربية وتختلف مع النظم لمعمول بها في الدول العربية بخاصة في مرحلة التعليم الأساسي .

التساؤل الخامس : ـما الأدوار الأخرى لمعلم التعليم الأساسي تقومون بأداتها ولم تشملها الاستلانة ؟

تم حصر العبارات التي وردت في السؤال المفتوح وبعد جدولتها وصياغة الأفكار المتشابهة خلص البحث إلى الأدوار المقترحة التالية جدول رقم (٧) يوضح ذلك :

الأدوار المقترحة	تكرار	النسبة المئوية
١- الاستبانة شملت جميع الأدوار .	٦٥	٢٦
٢- قيام المعلم بالوظائف الإدارية التي تؤثر سلبا على أدائه الفني مثل الإشراف الاداري والمناوبة.	٥٥	٢٢
٣- استخدام برامج الحاسوب بالاجتهادات الشخصية في شرح الدروس مثل الباور بوينت .	٤٠	١٦
٤- مشاركة التلاميذ في الأنشطة اللاصفية لتنمية المهارات التي تتفق مع ميولهم .	٣٠	١٢
٥- إدخال المستجدات التربوية العلمية خاصة في مادة العلوم تزحم وقت الحصة (مثل الأناشيد - القصة - الحصة المساندة)في المرحلة الابتدائية .	٢٥	١٠
٦- إتباع الطرق الحديثة في التعليم مثل التعليم عن طريق اللعب .	١٥	٦
٧- جذب الطلاب للمادة العلمية عن طريق الرحلات الترفيهية وزيادة القواميس العلمية بالبلاد.	١٠	٤
٨- التفاعل البيني بين الطلبة والبيئة المحيطة بهم تفاعلا ايجابيا .	٥	٢
٩- اهتمام المعلمين بالجوانب الأخلاقية والاحترام المتبادل بينهم وبين التلاميذ وأولياء الأمور .	٥	٢

من العرض السابق في جدول رقم (٧) للأدوار الحديثة للمعلم في مرحلة التعليم الأساسي تتضح أن هناك أدوارا جديدة تواكب المستجدات التربوية الحديثة والتطور التكنولوجي ، وعلى المعلم أن يقوم بها ويمارسها وذلك من خلال الجهود الذاتية لتحسين ورفع كفاءته ومن أبرزها استخدام الحاسوب.

- الطرق الحديثة للتدريس (مثل اللعب - القصة الخيال العلمي)

- الترابط بين الأسرة والمدرسة من خلال مجالس الأمهات والآباء يتيح التفاعل والتكامل بين المدرسة والمنزل ولكن استقلال المدرس في الأعباء الإدارية والإشراف تقلل من كفاءته وأدائه الفني وهذه تتفق مع الدراسات الحديثة في مجال طرق تدريس العلوم مثل دراسة الخلافي ٢٠٠٥م ، سلامة ٢٠٠٢ م ، Black ١٩٩٤) .

التساؤل السادس: هل هناك فـروق ذات دلالـة إحصائيـة لقيـم (ف) عـند مسـتوى (≥ P 0.05) للمتغيرات الديمجرافية مع محاور البحث ؟

جدول رقم (٨) يبين تحليل التباين الاحادى مع متغيرات الدراسة الديمجرافية

المحاور	المتغيرات	البيان الإحصائي مصدر التباين	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المحور الأول	المنطقة	بين المجموعات	٠,٣٢١	٠,٣٢١	١	٠,٧٣٣	غير دالة
		داخل المجموعات	٢,٧٦١	٧٣٩,٥٦	٢٦٨		
		المجموع		٧٣٩,٨	٢٦٩		
	الخبرة	بين المجموعات	٠,٢٠٨	٠,٢٠٨	١	٠,٥٥٥	غير دالة
		داخل المجموعات	١٥٩,٤	٠,٥٩٥	٢٦٨		
		المجموع	١٥٩,٧		٢٦٩		
	التخصص	بين المجموعات	٠,٠٢٣	٠,٠٢٣	١	٠,٨٣٢	غير دالة
		داخل المجموعات	١٢٨,٠	٠,٥٠٠	٢٥٦		
		المجموع	١٢٨,٠		٢٥٧		
المحور الثاني	المنطقة	بين المجموعات	٠,٠٠٧٠	٠,٠٠٧	١	٠,٩٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٢,٧٥	٦٩٢,١١	٢٥١		
		المجموع		٦١٢,١١	٢٥٢		
	الخبرة	بين المجموعات	٠,٢٧٢	٠,٢٧٢	١	٠,٤٩٧	غير دالة
		داخل المجموعات	١٤٧,٧	١٤٧,٧٦	٢٥١		
		المجموع	١٤٨,٠٠	١٤٨,٠٠	٢٥٢		
	التخصص	بين المجموعات	٠,٠١٠	٠,٠١٠	١	٠,٨٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٠,٥٠٨	١٢١,٣	٢٣٩		
		المجموع	١٢١,٣		٢٤٠		
المحور الثالث	المنطقة	بين المجموعات	٠,٤٦٨	٠,٤٦٨	١	٠,٦٨١	غير دالة
		داخل المجموعات	٢,٧٥	٧٣٩,٤	٢٦٨		
		المجموع		٧٣٩,٨	٢٦٩		
	الخبرة	بين المجموعات	١,٣٨	١,٣٨	١	٠,١٢٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٠,٥٩١	١٥٨,٣	٢٦٨		
		المجموع		١٥٩,٧	٢٦٩		
	التخصص	بين المجموعات	٠,٢٣٣	٠,٢٣٣	١	٠,٤٩٥	غير دالة
		داخل المجموعات	٠,٤٩٩	١٢٧,٧	٢٥٦		
		المجموع		١٢٨,٠٠	٢٥٧		
المحور الرابع	المنطقة	بين المجموعات	٠,٣٨٦	٠,٣٨٦	١	٠,٧٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٢,٧٥	٧٣٩,٤	٢٦٨		
		المجموع	٢,٧٥	٧٣٩,٨	٢٦٩		
	الخبرة	بين المجموعات	٠,٢٢٩	٠,٢٢٩	١	٠,٥٣٦	غير دالة
		داخل المجموعات	٠,٥٩٥	١٥٩,٤	٢٦٨		
		المجموع		١٥٩,٧	٢٦٩		
	التخصص	بين المجموعات	٠,١٤٧	٠,١٤٧	١	٠,٥٨٨	غير دالة
		داخل المجموعات	٠,٥٠٠	١٢٧,٨	٢٥٦		
		المجموع		١٢٨,٠٠	٢٥٧		

يبين جدول رقم (٨) تحليل التباين الاحادى (Anova) للمتغيرات الديمجرافية للبحث (المنطقة التعليمية – الخبرة–التخصص) ومنة يتضح أن :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند مستوى ($p \leq 0.05$) لمتغيرات البحث الديمجرافية (المنطقة التعليمية – التخصص – الخبرة) بالنسبة إلى محاور البحث

جدول رقم (٩) يبين الدلالات الاحصائية لقيم (ت)

المتغير			العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأول	النوع	ذكر	٧٩	١,٢٧	٠,٤٤٥	٠,٢٧٦	غير دالة
		أنثى	١٨٠	١,٢٣	٠,٤٢٤		
	المرحلة	ابتدائي	١٢٤	١,٢٣	٠,٤٢٦	٠,٨٧٢	غير دالة
		متوسط	١٣٥	١,٢٣	٠,٤٢٢		
الثاني	النوع	ذكر	٧٥	١,٥٢	٠,٥٠٣	٠,٧٣٣	غير دالة
		أنثى	١٦٧	١,٥١	٠,٥٠١		
	المرحلة	ابتدائي	١١٨	١,٥٣	٠,٥٠١	٠,٧٧٨	غير دالة
		متوسط	١٢٤	١,٤٨	٠,٥٠٢		
الثالث	النوع	ذكر	٧٩	١,٣٥	٠,٤٨١	٠,١٩٦	غير دالة
		أنثى	١٨٠	١,٣١	٠,٤٨٤		
	المرحلة	ابتدائي	١٢٤	١,٣٥	٠,٤٧٨	٠,٠٤٩	دالة
		متوسط	١٣٥	١,٢٩	٠,٤٥٥		
الرابع	النوع	ذكر	٧٩	١,٤٤	٠,٥٠٠	٠,٤٦٩	غير دالة
		أنثى	١٨٠	١,٤٢	٠,٤٩٤		
	المرحلة	ابتدائي	١٢٤	١,٤٥	٠,٥٠٠	٠,٠٤٨	دالة
		متوسط	١٣٥	١,٣٩	٠,٤٨٨		

يبين جدول رقم (٩) الدلالات الإحصائية لمتوسط للفر وقات بين المتوسطات الحسابية ومنه يتضح أن:

- توجد فروق لقيم (ت) عند مستوى ($P \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية بالنسبة إلى متغير المرحلة التعليمة بالنسبة إلى المحور الثالث ، الخاص بالمستجدات التربوية حيث بلغ متوسط الحسابي ١,٣٥ مع انحراف معياري ٠,٤٧٨ وللمرحلة المتوسطة ١,٢٩ مع انحراف معياري ١,٢٩ ، و بلغت قيمة (ت) ٠,٤ وهي دالة إحصائيا لصالح المرحلة الابتدائية
- توجد فروق بين المتوسطات الحسابية لقيم (ت) عند مستوى ($P \leq 0.05$) بالنسبة إلى المحور الرابع الخاص بتحسين جودة التعليم ، حيث بلغ المتوسط الحسابي في المرحلة الابتدائية ١,٤٥ مع انحراف معياري ٠,٥٠ ، وفي المرحلة المتوسطة بلغ المتوسط الحسابي ١,٣٩ مع انحراف معياري ٠,٤٨٨ ، وبلغت قيمة (ت) ٠,٠٤ وهي دالة إحصائية لصالح المرحلة الابتدائية.

الخلاصة:

إن المعلم الكفء هو أحد أسباب نجاح التربية ، وأصبحت رسالته متشعبة ومتشابكة تنبع من دافعتيه وحبه لمهنته كرسالة وليست كمهنة ، ولذلك ألقيت عليه أعباء مسئوليات جديدة لمواجهة الغزو الثقافي والاتجاهات التربوية، والتكنولوجيا المتطورة ، وقد اهتم البحث الميداني بإلقاء الضوء على دور المعلم المتجدد المتميز في مجال العمليات المعرفية ، ومجال الأنشطة المدرسية بوجه عام ، وأخذ وجهة نظر المعلمين في بعض المستجدات التربوية الحديثة التي طبقتها دولة الكويت لتحسين مخرجات التعلم الأساسي .

تكونت أداة البحث من استبانه مكونة من عدد (٥) محاور مكونة من (٥٨) بنداً طبقت على عينة ممثلة من المعلمين والمعلمات لمرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت شملت جميع مناطقها التعليمية (ذكور ، إناث ، ابتدائي ، متوسط) بلغ عدد المستجيبين (٢٨٧) معلم ومعلمة من المرحلة الابتدائية والمتوسطة وقد خلص البحث إلى :

١- دور معلم التعليم الأساسي في مجال العمليات المعرفية الأساسية:

- الانفتاح على الثقافات العالمية والاكتشافات العلمية العالمية.
- ضرورة تبادل الخبرات بين المدارس ، وبين المدرسين وخلق جو من المنافسة والإبداع لعرض ما هو جديد ومبتكر من خلال المسابقات العلمية.
- ضرورة تعويد التلاميذ على التفاعل الإيجابي وضبط التنظيم الذاتي داخل الفصل وخارجه في ظل بيئة علمية تسودها المرونة.

ومن الطموحات التي يتطلع إليها معلمي التعليم الأساسي:

- التفاعل الإيجابي مع البيئة وعدم السلبية مع الإحساس بمشاكل شعوب العالم.
- تبادل الخبرة بين دول الخليج العربية في ظل المناهج الموحدة التي تدرس لهم.
- تنمية مهارات التعلم الذاتي – والتدريب على تحليل ما اكتسبوه من معرفة للوصول إلى جودة التعليم ،

٢- دور معلم التعليم الأساسي في مجال الأنشطة المدرسية .

أصبح للمعلم دور متغير متجدد في مجال الأنشطة المدرسية يختلف عن دوره التقليدي ويتركز في حرية التعبير عن أفكار الطلبة بوسائل متعددة مثل الرسم – إعداد قصص أو برامج ومسابقات علمية وثقافية ودينية .

وان هناك بعض الأنشطة اللاصفية مازالت في مستوى التقليدي ، أما الأدوار التي تخلق الإبداع والابتكار والخيال العلمي وتنمية روح المغامرة من خلال المباريات يبن أنشطة المدارس مازال دورها محدود . تعتبر الأنشطة اللاصفية المساندة للمنهج مفيدة ولكن الأعباء الملقاة على المعلم لا تمكنه من ممارستها على الصور الصحيحة .

٣- دور معلم التعليم الأساسي في مجال المستجدات التربوية الحديثة: يعتبر إدخال مادة الحاسوب ، واللغة الانجليزية في مرحلة التعليم الأساسي من أهم المنجزات التربوية الحديثة المناسبة للتقدم التكنولوجي ، تفاعل المدرسة مع المجتمع من أهم الدور الايجابي الذي تلعبه المدرسة والتكامل بين ادوار المدرسة والمجتمع ، ومن الخطوات الايجابية لدور المدرسة والمعلم هو حضور أولياء الأمور بعض الحصص مع أبنائهم بصورة رسمية للتكامل تفاعل المنظومة التعليمية ، كما أن المعلمين يبدون تفاعلاً سلبيا من بعض المنجزات للتعليم الاساسى مثل أطالة الدوام المدرس ، وتوحيد الاختبارات عن مستوى المناطق التعليمية .

٤- يعتبر الدوام المدرسي الحالي مناسب للتلاميذ ولا يحبذون إطالة الدوام المدرسي

٥- يعتبر الملف الانجازى للطالب مفيد ولكنه يضيف أعباء على المعلمين .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ف) عند مستوى ($p \leq 0.05$) لمتغيرات البحث الديمجرافية (المنطقة التعليمية – التخصص – الخبرة) بالنسبة إلى محاور الدراسة

٧- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لقيم (ت) بالنسبة إلى المحور الثالث الخاص بدور المعلم في المستجدات التربوية، والمحور الرابع الخاص بدور المعلم في تحسين المخرجات التعليمية.

التوصيـــات :

١- أن تتضافر جهود كليات التربية وجهود كليات المعلمين حول إيجاد اختبارات موحـــدة لاختيار معلمي التعليم العام.

٢- عدم الاعتماد على تقدير الثانوية العامة ليكون معياراً أساسياً لاختيار المعلمين إلا بعد ثبوت ارتباطه بأداء المعلم.

٣- ضرورة إعادة توصيف المقررات مع الأخذ بالاعتبـــار الخبـــرات اللازمـــة لإعـــداد الطالب للتدريس.

٤- تحديث أساليب وطرائق التدريس والتحرر من أسلوب المحاضرة والتركيز على التعلم الذاتي ، وإجراء الدراسات للبحث عن الأساليب التدريسية الحديثة التي يمكن اســتخدامها وفقا للمستجدات التربوية الحديثة.

٥- تضمين مقرارات التربية الدولية في مناهج وبرامج إعداد المعلم بحيث تصبح أبعـــاد ومفاهيم التربية الدولية جزءاً لا يتجزأ من تكوين المعلم لتنعكس على أدائه وتفاعله داخـــل الصف.

المراجـــع:

١- أحمد ، أحمد إبراهيم . **الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحـادي والعـشرين**، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ٢٠٠٣م.

٢- أسعد ، وليد أحمد . **الإدارة المدرسية** ، مكتبة المجتمع العربـي للنـشر والتوزيـع ، عمان ، ٢٠٠٥م.

٣- البوهى ، فاروق – البيومى ، محمد . **دراسات فـي إعـداد المعلـم** ، دار المعرفـة الجامعية ، القاهرة ، ٢٠٠٠م.

٤- الخلافى ، عبد الله عثمان . **تقويم برنامج إعداد معلم الأحياء بكلية التربيـة جامعـة تعز فى ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة** ، كلية التربية ، المجلـة العلميـة ، جامعـة أسيوط ، ٢٠٠٥م.

٥- الصالحى ، محسن – العبد الجادر ، فيصل فهد . **كفايات مقترحـة للمعلـم الجيـد الناجح** ، جمعية المعلمين الكويتية ، ٢٠٠٥م.

٦- دانيلسون ، شارلوتى . مهنة التدريس ممارستها وتعزيزها .... إطـار نمـوذجي – ترجمة عبد العزيز بن سعود العمر ، مكتب التربية العربي لـدول الخلـيج ، الريـاض ، ٢٠٠١م.

٧- راشد ، على . **خصائص المعلم العصري وأدواره – الإشراف عليـه – تدريبه** ، دار الفكر العربي ، ٢٠٠٣م.

٨- سلامة ، عبد الرحيم . **" مدى تضمين برنامج العلوم بكلية التربيـة الأساسـية فـى الكويت لمتطلبات الثقافة العلمية "** ، مجلة كلية التربية ، جامعة حلوان ، ٢٠٠٠م.

٩- سلامة ، عبد الرحيم . أداء الخريجين ومستوى تحصيلهم في مقررات إعداد برنامجي إعداد معلمي العلوم والرياضيات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد (٧٩) ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بكلية التربية ، جامعة عين شمس ، (٢٠٠٢م).

١٠- الصيداوى ، أحمد . المستقبل في ثلاث مشاهد ، المؤتمر التربوي الأول - اتجاهات التربية وتحديات المستقبل ، كلية التربية والعلوم الإسلامية ، جامعة السلطان قابوس ، (١٩٩٧م).

١١- سليم ، محمد الأصمعي محروس . إدراك معلمي التعليم الأساسي لأدوارهم التربوية في القرن الحادي والعشرين ، جامعة أسيوط ، مجلة التربية ، العدد ( ) ٢٠٠٥م.

١٢- عبد الحميد ، جابر : استراتيجيات سيكولوجية للتنمية - تجارب معاصرة في التربية والتنمية ، المؤتمر السنوي السادس للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٨م.

١٣- عبد الغفار ، عبد السلام : تنمية الإبداع في مطلع القرن الحادي والعشرين ، المؤتمر التربوي الأول واتجاهات التربية وتحديات المستقبل ، ١٩٩٧م.

١٤- عمار حامد : مشكلات العملية التعليمية ، دراسات في التربية والثقافة ، الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ١٩٩٦م.

١٥- فرشده، على بن أحمد : بعض سمات الشخصية وأثرها على أداء المعلم في المرحلة الابتدائية ، مجلس النشر العلمي ، المجلة التربوية ، العدد (٥٨) ، جامعة الكويت

، ٢٠٠١م.

١٦- مصطفى ، صلاح عبد الحميد : الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، دار المريخ للنشر ، الرياض ، ١٩٨٢م.

المراجع الأجنبية

1- Bev, Scheirer: **The Changing Role of the Teacher - Librarian in the Twenty - first Century,** Educational Communications and Technology, Universrly of Saskatchewan, 2000.

2- Black, D., **Resolving Mysteries: A Guide to Creative Problem Solving, Instructional Strategies Series,** No (17), 1994.

3- Erling Ljosa: **The Role of University Teachers in digital era,** EDEN Conference, Bologna, 26 - 6 - 1998.

4- Gardner, Willian E. Schooling in the Information Age: Old Academic Goals in New Societal Contexts, ED 3 55183 : 1992.

5- White, Chris. Teacher Role: **Technological Advancement, Educational Technology, Individual Needs: Labor Market het, Community Involvement, Curriculum,** Journal of Education for Teaching, vol.31, no.4, Nòv 2005, ERIC E721238.

6- John Loughran &Tom Russes, **Teaching about Teaching Purpose , Passion and Pedagogy in Teacher Education,** The Jalmer Press, Washington , 2005

7- Haaken, son, Poul and Others, **"Teachers Education Reform and Global Education",** United states and Russion Perspectives, International Journal of Social Education Vol. 13, No. 2, 1999, PP 29.



Role of Basic Education Teacher in the State of Kuwait in keeping pace with contemporary educational trends

Dr. Abdullah Alazemi *Dr. Nabeel Al-Qallaf*

Dr. Eid Alhaem

Efficient teacher is one of the reasons of education process success. His mission has become diverse and interloping arising out of his motive and love for his profession considering it as a mission not as a job. Therefore, new responsibilities and burdens have been cast into him to counter cultural invasion, educational trends and sophisticated technology. The field search focuses its concern on spotting the light on the efficient role of the new efficient and distinguished teacher in the field of modern educational trends applied in the State of Kuwait for improving basic education output.

The search tool is composed of 5 axis composing of 58 items applied on a sample of female and male teachers for basic education stage in the State of Kuwait. It covers all educational areas (males, females, primary, intermediate). The response percentages amounts 80% of the total distributed questionnaires.

The research concluded the following:

1- The role of the basic education teacher in the field of basic knowledge processes:
   - Openness to global cultures and international scientific discoveries.
   - The necessity of exchanging experience among schools and teachers as well as creating an atmosphere of competitiveness and creativeness to display new

and innovate things through scientific competitions.
- The importance of getting pupils used to positive interaction and control self organization inside and outside class in a scientific environment of elasticity.
- The expectations aspired to be basic teachers include the following:
- Passive interaction with environment and non-passivity with regard to the problems of the world people.
- Experience exchange among the Arab Gulf countries in light of the uniform curriculum.
- Developing self-education skills and training to analysis the knowledge they acquired to obtain quality education.

2- Role of basic teacher in the field of school activities:
Teacher has a renewable changing role in the field of school activities. This role is different from his conventional role and is focused in the freedom of expression of students' idea in several methods such as drawing, preparing stories or scientific, cultural and religious competitions or programs.

Some non-class activities are still in the conventional level. The roles which create creativity, innovation, science fiction, adventure spirit development through games held among schools activities are still of limited role. The non-class activities supporting the curriculum are considered helpful. However, the burdens borne by the teacher do not enable him to practice such activities properly.

3- The basic education teachers role in the field of modern educational developments: The introduction of computer subject and English language to the primary education stage is one of the most important modern educational achievements appropriate for technological advancement. The school interaction with

the society is one of the most important positive roles that the school plays. The integration between the roles of school and society. Among the positive steps of the school and teacher's role is attendance of parents to some classes with their children in an official manner for the sake of educational system interaction.

4- Also, the teachers express a negative interaction towards some achievements of the basic education such as prolonging the teacher's working hours and unification of the tests at educational areas level.
5- The current school hours are considered appropriate for the pupils and they do not prefer the school hours.
6- The student achievement file is considered helpful but it adds more burdens on the teachers.
7- There are no differences with statistical significance for (F) value at ($p \leq 0.05$) level for the demographic research variables (educational area, specialization, experience) with regard to the study axes.
8- There are difference with statistical significance for (T) value for the third axis related to the teacher's role in the new educational developments and the fourth axis related the teacher's role in improving educational output.

In view of these results, the research presented a group of suggestions and recommendations which promote the teacher's teaching efficiency and support his renewing distinctive role in view of modern educational system.



العلاقة بين خصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات لدى الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسياً "دراسة عبر ثقافية"

دكتور/ عبد الصبور منصور محمد *

مقدمة الدراسة ومشكلاتها :

إن ازدهار الأمم وتقدمها يتوقف على مدى ما تملكه من ثروات بشرية وثروات مادية، والثروات المادية لا قيمة لها ما لم توجد الثروات البشرية ذات الخصائص المتميزة والمؤهلة لاستغلال ثرواتها المادية ووضعها فى أشكال ونماذج جديدة وغير مألوفة بما يعود على مجتمعاتنا بالنفع والفائدة.

والمتفوقين عقلياً هم الثروات الحقيقية لشعوبهم وأممهم، بل هم كنوزها تعقد عليهم الآمال فى حال المشكلات وفى ارتياد أفاق المستقبل وفي تطوير سبل الحياة *(عبد المطلب القريطى، ١٩٨٩ : ٣٣)*. ويحظى المتفوقون دراسياً على اختلاف مجالات تفوقهم باهتمام كافة هيئات المجتمع ومؤسساته لما يتسمون به من خصائص وقدرات فائقة غير عادية تمكنهم من النهوض بمجتمعاتهم وحل ما يُعترضها من عقبات أو مشكلات، وعندما تواجه الجماعات أو الأفراد مشكلات، منها ما يمكن إيجاد حلول له، وهى تلك المشكلات التي تقع فى حدود قدرات الأفراد العاديين، ومنها من يصعب حله أو التغلب عليه وهى تلك المشكلات التي يتطلب حلها أفراد ذوى خصائص وقدرات عقلية متميزة من تأمل وتفكير ومثابرة قد لا تتوافر لدى الغالبية من الأفراد.

وبقدر ما يعتنى المجتمع بثروته البشرية بقدر ما يجنى – مستقبلاً – ثماراً يحقق بها تقدمه وازدهاره، ولذا فقد حرص العلماء والباحثون والمتخصصون على إجراء الدراسات والبحوث من أجل اكتشاف المتفوقين من خلال التعرف على خصائصهم

* مدرس علم نفس بكلية التربية بورسعيد

(إبراهيم أبو نيان وصالح الضبيان، ١٩٩٧؛ أسامة معاجيني، ١٩٩٧ ؛ فاروق الروسان وناديا السرور، ١٩٩٨؛ عفاف حداد وناديا السرور، ١٩٩٩ ، محمد الجغيمان، ٢٠٠٠، محمود منسى وعادل البنا، ٢٠٠٢) مستخدمين فى ذلك أساليب وأدوات متعددة. ويشير *السيد أبو هاشم (٢٠٠٣)* إلى أن أكثر المحكات استخداماً فى التعرف على الموهوبين والمتفوقين من خلال استعراضه لعدد (٦١) دراسة عربية فى هذا المجال هى على الترتيب مقاييس الخصائص السلوكية، ودرجات التحصيل الدراسى، مستوى الذكاء والتحصيل معاً. كما أن من بين طرق التعرف على المتفوقين والتى أجمع عليها العديد من الباحثين: التقرير الذاتى *جمال الخطيب ومنى الحديدى (٢٠٠١)، يوسف القريوتى وآخرين (٢٠٠١)؛ محمود منسى وعادل البنا (٢٠٠٢)؛* عبد *الرحمن سليمان (٢٠٠٤)،* وهذا يعنى تقدير الخصائص كما يدركها المتفوق نفسه، أى فكرته عن ذاته، وخاصة أنه يصعب التعامل مع الطالب المتفوق دون تعرف هذا الطالب على ذاته *(سميرة عبد الوهاب، ١٩٩٩)* ، إلا أن هذا الأسلوب – التقرير الذاتى – يقوم على منهج الاستبطان Introspection الذى يصعب استخدامه مع الأطفال والأفراد الذين لا يجيدون التعبير عن أنفسهم، ولكن حين نتعامل مع طلاب المرحلة الثانوية يكون من الأفضل أن نتعرف على فكرة الطالب عن ذاته وعن خصائصه من وجهة نظره وليس من وجهة نظر المحيطين به كالمعلمين فقط، حيث أشارت نتائج دراسة *عفاف حداد وناديا السرور (١٩٩٩)* إلى وجود اختلاف فى تقديرات المعلمين لخصائص المتفوقين نظرا لعدم وعى المعلمين بالخصائص السلوكية الشائعة لدى المتميزين، كما أن تقديرات المعلمين تظل تقديرات شخصية مبنية على الحكم الذاتى للمعلم.

بالإضافة إلى ذلك نجد أن الوعى بعمليات الحل الإبداعى للمشكلات يتضمن معرفة الفرد التقريرية والإجرائية بالعمليات المعرفية والحالة النفسية والوجدانية والجسمية والاجتماعية المصاحبة لتفكيره فى مشكلة ما تطلب حلاً إبداعياً، وإلى كل ما يتصل بتخطيطه المعرفى لإنجاز هذه المهمة، ومراقبته لنمو وتطور هذه العمليات بداخله، فضلا عن درايته بالمحكات التي يستخدمها للتقويم المتأنى والبعدى لأدائه فى مختلف جوانبه خلال مسار العملية لتحديد درجة النجاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف المرجوة *(يمن عامر، ٢٠٠٣: ١١٦)*. وتتوقف قدرة الفرد على حل المشكلات على مدى وعيه بذاته وخصائصه، وبقدر وعى الفرد بقدراته وخصائصه الإيجابية فإن ذلك يكون لديه قدر من الثقة فى التغلب على الصعاب والمشكلات التي تواجهه، فإقدام الفرد أو إحجامه عن أداء عمل ما يتوقف على مدى ثقته فى قدراته وإمكانياته على اجتياز هذا الموقف.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين خصائص الفرد الإيجابية (كالثقة فى النفس، الدافعية، المثابرة، الاستقلالية، القيادة، حب الاستطلاع) والقدرة على حل المشكلات ومنها دراسة *هوتز وآخرين (Houtz et al. 1995)* *هاركو (Harkow, 1996)* ؛ *شان (Chan, 1996)* ؛ *روبنشتين (Rubenstein,2000)* ؛ *تايلور وديان (Taylor and Dianne , 2000)* ؛ *وجروفتش وآخرين (Grawitch et al, 2003)*

كما تتوقف القدرة على حل المشكلات على البيئة المحيطة بالفرد والتى تشمل جميع العوامل المادية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر وتسهم فى تشكيل وتحديد خصائصه، فهى المسئولة عن تهيئة الفرص المناسبة له بالتجريب والاحتكاك الثقافى وتعريضه للعديد من المؤثرات العلمية والثقافية *(محمد الطيطى، ٢٠٠١ : ١٥٣)* والتشجيع والتحفيز والدعم المادى والمعنوى بما يثرى من رفع مستوى قدرته على حل

المشكلات التي تواجهه.

وتتأثر عملية حل المشكلات إلى حد كبير بالعادات والتقاليد والقيم والمعتقدات وكل ما يتصل بالتراث الثقافى للمجتمع، وتختلف المجتمعات فى بنائها وثقافتها ومعتقداتها بعضها عن بعض *(محمد المرى وعيسى جابر، ١٩٩٥)*،وقد تعكس هذه الاختلافات المتباينة فى الإطار الثقافى والاجتماعى فروقاً واضحة فى مستوى أداء الأفراد على مختلف المهام، حيث أشارت نتائج العديد من الدراسات عبر الثقافية إلى تأثير الإطار الثقافى على أداء الأفراد ومنه دراسة محمد *المرى وعيسى جابر (١٩٩٥)؛ عبد الله عسكر (١٩٩٦)؛ فورمان (Furman, 1998)؛ هيلسون وبيس (Helson and Pais, 2000) محمد أبو راسين وعبد الفتاح درويش (٢٠٠٣)*.

كما تعكس هذه الاختلافات المتباينة فى الإطار الثقافى والاجتماعى فروقاً واضحة فى خصائص الأفراد *(McCrae and Terracciano, 2005)* والعلاقة بين البيئة وخصائص الأفراد علاقة وثيقة، فالبيئة هى السياق الذى يعيش فيه الفرد ويؤثر ويتأثر بكل ما يحتويه هذا السياق *(عبد الله الصافى، ١٩٩٨؛ Niu and Sternberg, 2001)*.

لذا كان اهتمام الباحث الحالى بالتعرف على بعض خصائص الشخصية للطلاب المتفوقين دراسياً من وجهة نظرهم وعلاقة ذلك قدرتهم على حل المشكلات فى كل من المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية.

ويمكن تحديد أسئلة الدراسة الحالية في الأتي:

١- هل توجد علاقة بين خصائص الطلاب المتفوقين دراسياً كما يدركونها وقدرتهم على حل المشكلات؟

٢- هل يوجد اختلاف فى القدرة على حل المشكلات بين الطلاب المتفوقين دراسيا ذوى الدرجات المرتفعة والطلاب المتفوقين دراسيا ذوى الدرجات المرتفعة والطلاب

المتفوقين دراسياً ذوى الدرجات المنخفضة فى مقياس تقدير الخصائص الشخصية؟

٣- هل يختلف الطلاب السعوديون المتفوقون دراسياً عن الطلاب المصريين المتفوقين دراسياً فى خصائص الشخصية؟

٤- هل يختلف الطلاب السعوديون المتفوقون دراسياً عن الطلاب المصريين المتفوقين دارسياً فى القدرة على حل المشكلات؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف على العلاقة بين بعض خصائص الشخصية للطلاب المتفوقين دراسيا وقدرتهم على حل المشكلات.

٢- التعرف على الفروق فى القدرة على حل المشكلات بين الطلاب المتفوقين دراسياً ذوى الدرجات المرتفعة والطلاب المتفوقين دراسياً ذوى الدرجات المنخفضة فى مقياس تقدير الخصائص الشخصية.

٣- التعرف على الفروق بين بعض خصائص الشخصية للطلاب السعوديين المتفوقين دراسياً وأقرانهم الطلاب المصريين المتفوقين دراسياً.

٤- التعرف على الفروق فى القدرة على حل المشكلات بين الطلاب السعوديين المتفوقين دراسياً وأقرانهم الطلاب المصريين المتفوقين دراسياً.

أهمية الدراسة:

تعتبر القدرة على حل المشكلات أمراً جوهرياً مهما فى حياتنا اليومية لأنها مهارة حياتية يحتاج إليها كل الناس فى العديد من المواقف. لذا تكمن أهمية الدراسة الحالية فى التعرف على خصائص الطالب المتفوق دراسياً من وجهة نظره، ومدى ما تعكسه من ثقة فى التصرف إزاء المواقف أو المشكلات المختلفة التي قد تواجهه، كما تكمن أهميتها فى التعرف على أبرز الخصائص الشخصية للطلاب المتفوقين دراسيا ذات العلاقة بالقدرة على حل المشكلات والتى تكون بمثابة إرشادات عامة للمعلمين والمتخصصين من أجل وضع البرامج التربوية والإرشادية المستقبلية لتنمية هذه الخصائص بما يتناسب وطبيعة خصائص عينتى الدراسة من الطلاب السعوديين والمصريين على السواء.

مصطلحات الدراسة:

<u>تتناول الدراسة الحالية عدة مصطلحات وتعرفها إجرائياً على النحو التالي:</u>

١- **الطالب المتفوق دراسيا:** هو الطالب الذى اجتاز امتحان المرحلة الإعدادية (المتوسطة) بمجموع كلى أكثر من (٨٥%) واجتاز اختبارات القدرات (الذكاء- القدرات الابتكارية) التي تجريها مديريات التربية والتعليم والمقيد بالفرقة الثالثة ثانوى بناء على نتائج تحصيله فى الصفين الأول والثانى الثانوى.

٢- **القدرة على حل المشكلات:** هى عملية يحاول الطالب (أى شخص) من خلالها التغلب على بعض الصعوبات أو المشكلات التي تواجهه مستخدماً فى ذلك ما لديه من استعدادات وقدرات عقلية.

٣- **خصائص الطلاب:** هى كل سمة أو صفة أو خاصة يتسم بها الطالب المتفوق دراسياً

وتميز سلوكه عن بقية أقرانه العاديين وهى خصائص ذات دوام نسبى. وذلك كما تقاس بمقياس تقدير خصائص المتفوقين دراسيا كما يدركونها.

الإطار النظرى والدراسات السابقة:

لقد أثارت العلاقة بين التفكير الابتكارى والقدرة على حل المشكلات اهتمام كبير من العلماء والباحثين لدرجة أن بعضهم تصور إن التفكير الابتكارى ما هو إلا تفكير يقوم بحل المشكلة " وإنه لا يختلف من يقوم بعمل ابتكارى عمن يقوم بحل مشكلة وخاصة حينما توجد مشكلة جديدة فإن هناك سلوكاً جديداً من جانب من يقوم بحل هذه المشكلة وتكون هناك درجة من الابتكارية " *(عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٧: ٢٦٥)* في حين يرى كل من *فؤاد أبو حطب وأمال صادق (١٩٨٠ :٢٦٥) ؛ مايكل (Michal, 2003)* إن التفكير الابتكارى أحد أشكال حل المشكلات حيث إن حل المشكلات قد يشتمل على جميع أنواع العمليات العقلية بينما يقتصر التفكير الابتكارى على بعضها، وعملية حل المشكلات ابتكاريا هى عملية مركبة تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير الابتكارى والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول للخروج من مأزق *(فتحى جروان، ٢٠٠٢: ٢٦٥)*.

وتختلف القدرة على حل المشكلات لدى الأفراد باختلاف خصائصه وقدراتهم، وباختلاف طبيعة المشكلات وتعقدها، فهناك المشكلات البسيطة التي يستطيع أن يحلها الشخص العادى وخاصة إذا كانت واضحة ومحددة المعالم، وهناك من المشكلات ما يصعب على الشخص العادى حلها، فهى من نوع المشكلات المركبة والمتداخلة والتى تحتاج إلى جهد وتأمل أكبر وتفكير أعمق ومهارة من يقدم على حلها، وهى بذلك تخرج

من نطاق العادة والتعلم إلى إطار العمليات العقلية وربما دعت إلى التخلى عن الأساليب البسيطة إلى استخدام نماذج " تتفاوت فى التعقيد والاستعانة بوسائل متطورة للحصول على البيانات الضرورية لحل المشكلة ومعالجة هذه المعلومات وأحيانا استخدام نماذج عالية التعقيد" *(إسماعيل الفقى ومحروس الشناوى، ١٩٩٦: ٦)*.

وحل المشكلات ابتكاريا هو إطار من العمليات وذى وظيفة تنظيمية، وهى منظومة تستخدم من خلاله أدوات التفكير المنتج من أجل فهم المشكلات وتوليد العديد من الأفكار المتنوعة غير المألوفة وكذلك تقييم وتطوير وتطبيق الحلول المقترحة *(صفاء الأعسر، ٢٠٠٠: ٣٠)*، وهى طريقة فى التفكير والسلوك لمساعدة الطلبة على النمو التدريجى فى المجالات الأكاديمية وعلى النمو والثقة بأنفسهم وعلى التطور الهائل فى إنتاجهم، وهى كبقية المهارات الأخرى يمكن التدريب عليها وتطبيقها فى محاور ومواقف جديدة *(محمد جمل، ٢٠٠٥: ٨٣)*، وهي مجموعة من العمليات العقلية والحركية التي تهدف إلى التغلب على الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد لتحقيق أهدافه *(شاكر قنديل، ١٩٩٧)*، كما أنها عبارة عن مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدماً المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها والمهارات التي اكتسبها فى التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له والسيطرة عليه والوصول إلى حل له، وهذا يتطلب اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغايات *(رمضان الطنطاوى، ٢٠٠١)*.

ويذكر *فوجلر وليبلانك (Fogler and Leblanc, 1995,P.17)* إن أسلوب حل المشكلة يتطلب من الشخص القائم بالحل إجراء الأتى: تحديد المشكلة، التوصل إلى الحل، تحديد خطوات العمل، تطبيق الحلول، تقييم الحلول.

يتضح من العرض السابق اتفاق الباحثين إلى حد كبير على أن أسلوب حل

المشكلة طريقة منظمة ذات مراحل متتابعة بهدف الوصول إلى الحل الأمثل من بين حلول متعددة فى ضوء طبيعة المشكلة وزمان حدوثها والإطار الثقافى والامكانات المتاحة أوالتي يمكن إتاحتها، والأكثر أهمية من ذلك هو قدرات وخصائص الأفراد القائمين على حلها، خاصة أن القدرة على حل المشكلات تتوقف على مدى ما يملكه الأفراد من خصائص ابتكاري واستقلالية وقيادية وما يتسمون به من دافعية ومثابرة فى البحث والوصول إلى الحلول الجديدة والمقبولة *(Basadur, 2004)* ، وتتوقف أيضا على الخصائص التي يتمتع بها الأفراد ويستخدمونها، والتى تتضمن خصائصهم المعرفية وسماتهم الشخصية ومستوى دافعيتهم الداخلية وأنماطهم التعليمية والنفسية *(صالح أبو جادو، ٢٠٠٤: ٢٩)*وتتطلب توظيف مختلف القدرات المعرفية والخصائص الشخصية *(Russo, 2004)* .

هكذا يتضح أن الاهتمام بدراسة خصائص الفرد المتفوق واستعداداته تساعد فى رسم بروفيل تكاملى لهذا الفرد يساهم فى تحديد المسار المناسب له، ويساعد فى تنمية ما لديه من سمات واستعدادات لتصبح قدرات ومهارات ذات فعالية *(محمد الطيطى ، ٢٠٠١: ١٤)* فى حل المشكلات التي تواجهه خاصة إن الطالب المتفوق يتسم بالكثير من السمات التي تميزه عن أقرانه العاديين فهو يتسم بخصائص دافعية ومعرفية وحب استطلاع *(احمد مهدى وإسماعيل الفقى، ١٩٩٣)*، وخصائص شخصية وانفعالية ومفهوم ذات ايجابى *(هدى أبو معطى، ١٩٩٩)*، وسمات انفعالية ايجابية وقدرة مرتفعة على نقد الذات والثقة فى النفس *(رمضان الطنطاوى، ٢٠٠٢ : ٢٣)*، ومستوى مرتفع من الدافعية وخاصة الدافع للإنجاز *(زينب شقير، ٢٠٠١: ٤٩)* ، والقدرة على التحليل والاستدلال واقتراح أفكار جديدة وغير مألوفة والميل إلى الاستقلال والعمل بمفرده *(احمد عبادة،*



٢٠٠١:٢٨) ، والقدرة على قيـ ة الآخـرين وإدارة النقـاش بـشأن القـضايا الحياتيـة والاجتماعية التي يتعرض لها زملاؤه، وكذلك بما لديه من قدرة مرتفعة فى التعامل مـع الأفكار والإصرار والاستمرار فى المهمة *(محمد الطيطى، ٢٠٠١ : ٦٤)* فإن كـل هـذا يدعم ثقته بنفسه فى القدرة على حل المشكلات غير التقليدية أكثر من العـاديين *(رغـدة شريم وعبد القادر ملحم ، ٢٠٠٠)*.

خصائص الشخصيـة:

أ- الخصائص الابتكارية:

هى الخصائص التي يتسم بها الأفراد دون بعضهم الأخر لأسباب قد ترجع إلـى الاستعداد الشخصى أو الموهبة الفردية، وقد ترجع إلى عوامل تربوية منـذ الطفولـة أو المراهقة، وقد ترجع إلى سلسلة طويلة من التفاعلات بين العوامل الوراثيـة والمـؤثرات البيئية *(يوسف ميخائيل، ١٩٩١: ٢٧)*، وهى مجموعة من الاستجابات التعوديـة والتـى تميز الفرد المبتكر عن غيره من الأفراد العاديين *(سيد خير الله، ١٩٨١: ٣)*، والابتكارية هى القدرة على إنتاج أفكار جديدة أو أصيلة، وتبدو واضـحة فـى القـدرة علـى حـل المشكلات وفى الميل إلى المخاطرة المحسوبة وليس المغامرة *(عبـد الـرحمن سـليمان والسيد أبو هاشم، ٢٠٠٥)* والقدرة على حل المشكلات تتضمن القـدرة علـى الابتكـار وخاصة إذا كانت المشكلة جديدة والحل الناتج جديداً، وإنتاج الجديد من الأفكار ر الحلـول غير التقليدية لا يستطيع أن يقوم بها الفرد العادى، بل تحتاج إلى أفـراد ذوى خـصائص ابتكارية، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الابتكـار والقدرة على حل المشكلات ومنها دراسة *جالوسى وآخـرين (Galluci et al., 1999)*؛ *وتايلور وديان (Taylor and Dainne, 2000)* ؛ *ولفردت وبريتيز (Walfradt and*

Pretez, 2001)

ب- *حب الاستطلاع:*

هو من الدوافع التي تظهر مبكراً فى حياة الفرد، وهو دافع فطرى يستحث النشاط الاستشكافى للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض التوتر الناشئ عن عدم إشباعه *(فتحى الزيات، ١٩٩٦: ٤٨٨)*، ويساعد حب الاستطلاع الفرد على الاكتشاف العلمى الابتكارات العلمية المختلفة *(مجدى عبد الكريم، ١٩٩٧: ٥١)*، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين حب الاستطلاع والقدرة على حل المشكلات ومنها دراسة ستيوبنوفا *(Stubnova, 1998)*؛ روبنشتين *(Rubonstein, 2000)* ؛ ولفردت وبريتيز *(Wolfradt and Pretez, 2001)*.

ج- *المثابـــرة:*

هى الاستمرار فى بذل الجهد والإصرار على العمل والنشاط حتى يتحقق هدف معين، ويكتسب الطالب صفة المثابرة من واقع الهدف الذى يسعى إليه، ويتضح معنى المثابرة من توجيه النشاط نحو تحقيق هذا الهدف *(عبد الرحمن سليمان والسيد أبو هاشم، ٢٠٠٥)*، ويختلف الأفراد فى قدرتهم على حل المشكلات التي تواجههم، فمنهم من يصاب بالإحباط عندما يواجه مشكلة ما ويتوقف عن مواصلة البحث عن حل لها، ومنهم من يبذل الجهد من أجل التغلب على العقبات التي تواجهه أثناء حله لمشكلة ما، ويتسم سلوكه بالإصرار والمثابرة فى البحث عن طريق وأساليب بديلة وجديدة للتغلب عليها والوصول إلى الحل الأمثل من بين حلول متعددة، وقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة بين المثابرة والقدرة على حل المشكلات ومنها دراسة هاركو

(Harkow,1996) ؛ شـان *(Chan, 1996)* ؛ لـيم وبلـوكر *(Lim and Plucker, 2001)*

د- الاستقلاليـة:

هى مدى قدرة الفرد على الاعتماد على نفسه فى الفكر والعمل، حيث أن إنتـاج الجديد وغير المألوف يحتاج إلى استقلال المفكر فى تفكيره وعدم خضوعه إلى مـا هـو معروف ومألوف *(عبد السلام عبد الغفار، ١٩٧٧: ٢٢٣)* ، وهـى الميـل إلـى التفـرد ومحاولة للتغلب على الشائع والانتصار على المجاراة، وتوجيه النشاط العقلى نحو الجديد وغير المألوف *(صلاح الدين العمرية، ٢٠٠٤: ٧٤)* وتشير نتائج الدراسات إلـى وجـود علاقة موجبة دالة بين الاستقلالية والقدرة على حل المشكلات ومنهـا دراسـة *فورمـان (Furman, 1998)* ؛ *تايلور وديـان (Taylor and Dianne, 2000)*؛ *لـيم وبلـوكر (Lim and Plucker, 2001)* ؛ *جروفتش وآخرين (Grawitch et al., 2003)*.

هـ- القيـــادة:

هى القدرة على التأثير فى الآخرين أو إقناعهم أو توجيههم من بـين مظاهرهـا القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات والالتزام بها والثقة بالنفس والعمل بإسـتقلالية والصدق مع النفس، والتوجه الإيجابى لمساعدة الآخـري والمبـادرة *(فتحـى جـروان، ١٩٩٩:٣٨)* وتشير نتائج الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الاستقلالية والقـدرة على حل المشكلات ومنها دراسة *هوتز وآخـرون (Houtz et al.,1995)*؛ *سـتيوبنوفا (Stubnova,1998)* ؛ *تايلور وديان (Taylor and Dianne , 2000)*.

و- الخصائص الانفعالية:

هى تلك المشاعر والعواطف الانفعالية التي تسبق أو تصاحب أو تلى سلوك الفرد

عند أداء المهام المختلفة، ومنها الخصائص الانفعالية الإيجابية التي تتضمن الثقة بالنفس والثبات الانفعالى والشعوب بالحب والانتماء والتوصل مع الآخرين، وهذه من الخصائص التي تثرى وترفع من مستوى قدرة الفرد على حل المشكلات. ومنها الخصائص الانفعالية السلبية التي تتضمن التوتر الزائد عن الحد وعدم الثقة بالنفس والاضطراب الانفعالى الشعور بالوحدة والتمزق والصراعات النفسية، وهذه من الخصائص التي تحد أو تعوق من قدرة الفرد على حل المشكلات التي تواجهه *(Chessick, 1999)* وتشير نتائج الدراسات إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الخصائص الانفعالية الإيجابية والقدرة على حل المشكلات ومنها دراسة *جاستيلو وشيسلر (Guastello and Shissler, 1994)؛ اليمور وزينوس (Elmore and Zenus, 1994)* .

وقد أتضح من الدراسات السابقة إلى أنه إذا توفرت القدرات والخصائص الشخصية المناسبة لدى المتفوقين دراسيا لحل المشكلات، فلابد من توفر البيئة المناسبة لنمو وازدهار هذه القدرات، خاصة أن الإبداع فى حل المشكلات هو مزيج من القدرات والاستعدادات الشخصية التي إذا ما وجدت فى بيئة مناسبة يمكن أن ترقى لتؤدى إلى نتاجات أصلية ومفيدة *(فتحى جروان، ١٩٩٩)* وهو ظاهرة معقدة تشمل الشخص المبتكر (قدراته العقلية، سماته الشخصية الدافعية) والسياق النفسى والاجتماعى الذى ينشأ فيه ويؤثر عليه *(عبد الله الصافى، ١٩٩٨)* وعملية حل المشكلات بطريقة غير تقليدية تظهر من خلال تفاعل خصائص الفرد والعمليات العقلية التي يمكن إن يقوم بها، والإطار الثقافى والاجتماعى الذى يعيش فيه. *(عصام الفقهاء، ٢٠٠٢ : ٢٧؛ Treffinger,2003)*.

يتضح من خلال هذا العرض أهمية الإطار الثقافى والاجتماعى الذى يعيش فيه الفرد فى تكوين وصقل خصائصه وتنمية قدراته على حل المشكلات التي تواجهه. وفيما



يلى يعرف الباحث الحالى لعدد من الدراسات التي تناولت دور البيئة على الأداء الابتكارى والقدرة على حل المشكلات ومنها:

دراسة *فورمان (Furman,1998)* للتحقق من العلاقة بين كل من خصائص التلاميذ وخصائص البيئة المدرسية والقدرة على الابتكار، على عينة مكونة من (٦٠٠) تلميذا من تلاميذ الصف الثامن من (٢٥) فصل تم اختبارهم من (٦) مدارس بمناطق مختلفة،وكان عدد المعلمين (١٨) معلما ومعلمة وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين خصائص التلاميذ الشخصية (الدافعية، والاستقلالية، والإصرار والمثابرة، والقيادة والاجتماعية) والقدرة على الابتكار وحل المشكلات بطريقة غير تقليدية كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين مناخ البيئة المدرسية الذى يتسم بالحرية وتدعم الأفكار وتشجيعها وتوفر الإمكانات والوسائل والقدرة على حل المشكلات بطريقة ابتكارية.

وقام *جالوسى وآخرين (Gllucci et al., 1999)* بدراسة العلاقة بين المناخ المدرسى وعلاقته بالأداء الابتكارى والقدرة على حل المشكلات واستخدام لذلك عينة مكونة من (٤٤) طالبا كان منهم (٢٦) طالبا و (١٨) طالبا بمتوسط عمر زمنى قدره (١٥) سنة من البيض والسود بمناطق مختلفة بأمريكا. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين خصائص المناخ المدرسى الإيجابى الذى يتسم بالمرونة والحرية وتنوع الأنشطة والتعزيز والقدرة على حل المشكلات كما وجدت علاقة بين خصائص الشخصية (الإتزان الانفعالى – المثابرة – الخصائص الابتكارية) والقدرة على حل المشكلات.

كما قام *هوكمان وآخرون (Hoekman et al., 1999)* بدراسة للتعرف على

خصائص البيئة المشجعة للطلاب المتفوقين دراسيا، واستخدمت لذلك عينة مكونة من (٥٤٠) طالباً من طلاب فصول الصفوف السابع وحتى الثاني عش في مدينة سيدنى باستراليا، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين البيئة ذات الخصائص الايجابية (التي تتسم بالحرية والمرونة والديمقراطية والتى تتيح فرصاً أكبر لممارسة الأنشطة والمشجعة والخالية من القيود) وارتفاع مستوى أداء الطلاب المتفوقين دراسيا فى مختلف المهام وفى نمو قدراتهم الابتكارية وقدرتهم على حل المشكلات التي قد تواجههم.

إما دراسة *نو وسترنبرج (Niu and Sternberg, 2001)* للتعرف على العلاقة بين الإطار الثقافى والقدرة على الابتكار، وذلك من خلال المقارنة بين مجموعتين من الطلاب الأمريكيين والصينيين فى الأعمال الفنية الابتكارية والتى تم تحكميها من قبل متخصصين وأشارت النتائج إلى وجود فروق بين المجموعتين فى الإنتاج الفنى الابتكارى وفى التغلب على المشكلات التي تواجههم لصالح مجموعة الأمريكيين وأرجعوا تفسير ذلك إلى ما تتيحه الثقافة الأمريكية من حرية وتشجيع ودافعية أكثر مقارنة بالثقافة الصينية التي قد تفرض بعض القيود والتعليمات فى العمل.

كما أشارت دراسة *شان (Chan,2003)* إلى أهمية الإطار الثقافى والاجتماعى فى دعم وتنمية الابتكار، من خلال دراسته على عينة قوامها (٢٩٠) طالبا متفوقاً دراسيا من طلاب المرحلة الثانوية الصينية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين البيئة الإيجابية (وهى تلك البيئة الخالية من الصراعات والمشجعة على التواصل وعلى التفاعلات الايجابية بين الطلاب، والتى تهتم باختيار المناهج الدراسية المناسبة، وما توفره من استثاره والمحفزات لقدرات الطلاب) وبين القدرة على الأداء الابتكارى فى مختلف المجالات وفى التغلب على المشكلات التي تواجههم.

ومن حيث الدراسات التي تناولت خصائص الشخصية للطلاب والقدرة على حل المشكلات فقد قام *كانبر وآخرين (Knepper et al., 1993)* بدراسة القدرة علـى حـل المشكلات لدى التلاميذ المتفوقين دراسيا بالمدرسة الابتدائية، واستخدمت لذلك عينة مكونة من (٦٠) تلميذا متفوقا دراسيا من تلاميذ الصف السادس الابتدائى، وأشارت النتائج إلـى وجود علاقة موجبة دالة بين القدرة على حل المشكلات وكل من الذكاء والثبات الانفعالى والاستقلالية والمثابرة.

وأما *اليمور وزينوس (Elmore and Zenus, 1994)* فقد ركزا فـى بحثهمـا على الخصائص الانفعالية والاجتماعية لدى الطلاب المتفوقين دراسيا، واسـتخدما لـذلك عينة مكونة من (٣٦) طالبا متفوقاً دراسـياً، وأشـارت النتـائج إلـى أن الطـلاب ذوى الخصائص الانفعالية والاجتماعية الايجابية كانوا أكثر قدرة على تحمل المسئولية والتغلب على المشكلات التي تواجههم بطريقة غير تقليدية، كما وجدت علاقة موجبة دالـة بـين النمو الانفعالى والاجتماعى والقدرة على حل المشكلات بطريقة ابتكارية.

وتناولت دراسة *هوتز وآخرون (Houtz et al., 1995)* العلاقة بين الخصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ واستخدمت لذلك عينة من (٨٠) تلميذا من التلاميذ المتفوقين دراسيا بالصفوف الرابع والخامس والـسادس بالمرحلـة الابتدائيـة وأشار النتائج إلى وجود علاقة ارتباط موجبة ودالة بين القدرة على حل المشكلات وكـل من تقديرات الذات والخصائص الابتكارية والاستقلالية والقيادة وحب الاستطلاع.

وهدفت دراسة *هاركو (Harkow,1996)* إلى تنميـة القـدرة علـى التفكيـر الابتكارى لدى التلاميذ المتفوقين باستخدام الكمبيوتر وأسـلوب حـل المـشكلات، فقـد استخدمت عينة قوامها (١٦) تلميذا من تلاميذ الصفين الثاني والثالث بالمرحلة الابتدائيـة،

تم تدريبهم من خلال برنامج لمدة (١٢) أسبوعا بواقع جلستين كل أسبوع، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى القدرات الابتكارية (الطلاقة – المرونة– الأصالة) لدى التلاميذ بدرجة دالة بعد البرنامج كما أشارت إلى إن التلاميذ الأكثر ميلا إلى حب الاستطلاع، والأكثر إصرارا ومثابرة لإتمام المهمة كانت درجاتهم مرتفعة فى القدرة على حل المشكلات.

واهتمت دراسة *شان (Chan, 1996)* بدراسة تأثير الدافعية والمثابرة على أداء الطلاب المتفوقين دراسيا، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) طالبا من الطلاب المتفوقين دراسيا بالصف السابع من مدارس مدينة سيدنى باستراليا، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين كل من الدافعية والمثابرة والقدرة على حل المشكلات بطريقة غير مألوفة.

وقد قام *ستيوكيفا (Stoycheva, 1996)* بدراسة بعض الخصائص الشخصية وعلاقتها بالابتكار والقدرة على حل المشكلات لدى عينة قوامها (١٠٠) تلميذة، وتم تطبيق مقياس التفكير الابتكارى ومقياس حل المشكلات ومقياس تقديرات المعلمين لخصائص الطلاب، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الابتكار وكل من القدرة على حل المشكلات وحب الاستطلاع والمثابرة والثقة بالنفس وبين القدرة على حل المشكلات وحب الاستطلاع والمثابرة والثقة بالنفس وتقدير الذات.

وللتحقق من العلاقة بين خصائص الشخصية و القدرة على حل المشكلات قام *ستيوبنوفا (Stubnova,1998)* بدراسة على عينة مكونة من (٢٢٧) طالبا متفوقاً دراسيا من طلاب المدرسة الثانوية، وتم تطبيق مقياس الشخصية ومقياس القدرة على حل المشكلات، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين القدرة على حل المشكلات وكل من السيطرة والاستقلالية والانفتاح على الخبرة والقيادة وحب الاستطلاع والمثابرة.

واهتمت دراسة *روبنشتين (Rubenstein, 2000)* بفحص العلاقة بين حب الاستطلاع والقدرة على حل المشكلات لدى التلاميذ، واستخدمت لذلك عينة مكونة من (١١) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين حب الاستطلاع والقدرة على حل المشكلات.

وفى دراسة *تايلور وديان (Taylor and Dianne,2000)* للوقوف على العلاقة بين الخصائص السلوكية والقدرة على حل المشكلات لدى عينة قوامها (٣٦) فرداً من مستويات تعليمية مختلفة كان منهم (٩) أساتذة علوم بيولوجية، (٩) طلاب من قسم بيولوجى، (٩) أساتذة علوم سياسية، (٩) طلاب من قسم العلوم السياسية، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة موجبة دالة بين كل من خصائص الأفراد الابتكارية وكل من القيادة والاستقلالية والقدرة على حل المشكلات.

أما دراسة *ليم وبلوكر (Lim and Plucker, 2001)* فقد تناولت الابتكار من خلال منظور المسئولية الاجتماعية لدى عينة قوامها (٤٢٨) طالبا وطالبة من الطلاب الكوريين فى المراحل التعليمية المختلفة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الابتكار وكل من القدرة على حل المشكلات والثقة بالنفس والمثابرة والاستقلالية والدافعية وحب الاستطلاع والحساسية للمشكلات.

وركز *ولفردت وبريتيز (Wolfradt and Pretez, 2001)* على الخصائص الفردية والابتكار، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٤) فرداً فى عمر زمنى ما بين (١٨-٤٤) من مستويات تعليمية مختلفة (ثانوى - جامعى) وتم تطبيق مقياس الشخصية الابتكارية وقوائم الهوايات وأسلوب حل المشكلة والقصص المكتوبة كمؤشرات للابتكار، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الابتكار وكل من حب الاستطلاع

والانفتاح على الخبرة، والقدرة على حل المشكلات.

وكان من أهداف دراسة *جروفتش وآخرين (Grawitch et al., 2003)* فحص العلاقة بين القدرة على حل المشكلات وبعض خصائص الشخصية، واستخدمت لذلك عينة قوامها (٥٤) فرداً تم اختيارهم عشوائيا من ذوى الخصائص الاستقلالية والانفعالية، قسموا إلى مجموعتين من حيث درجة الخصائص الاستقلالية والانفعالية المرتفعة والمنخفضة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوى الخصائص الاستقلالية المرتفعة وبين ذوى الخصائص الاستقلالية المنخفضة فى القدرة على حل المشكلات لصالح ذوى الخصائص المرتفعة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوى الخصائص الانفعالية المرتفعة (الإيجابية) وبين ذوى الخصائص الانفعالية المنخفضة (السلبية) فى القدرة على حل المشكلات لصالح ذوى الخصائص المرتفعة.

فروض الدراسة:

١- توجد علاقة إرتباطية موجبة بين خصائص الشخصية للطلاب المتفوقين دراسيا والقدرة على حل المشكلات.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا فى القدرة على حل المشكلات بين الطلاب المتفوقين دراسيا ذوى الدرجات المرتفعة وذوى الدرجات المنخفضة فى مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا لصالح ذوى الدرجات المرتفعة.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين والمصريين والمتفوقين دراسيا فى مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا فى القدرة على حل المشكلات بين الطلاب السعوديين المتفوقين دراسيا والطلاب المصريين المتفوقين دراسيا.

المنهـــج والإجـــراءات:

منهـــج الدراســـة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى المقارن وذلك بين مجمـــوعتين مـــن الطلاب السعوديين والمصريين.

عينـــة الدراســـة:

تكونت عينة الدراسة من (١٥٢) طالباً متفوقاً دراسيا موزعين كالآتي:

أ- عينة الطلاب السعوديين مكونة من (٧٨) طالبا من منطقتى الرياض وأبها، وقد وقـــع الاختيار عليهم عندما كلف الباحث الحالى بإلقاء بعض المحاضرات فى الملتقى الإثرائـــى التفرغى للطلبة الموهوبين والمتفوقين فى الفترة ٤/٢٩ -١٤٢٥/٥/٢٨ هـــ فـــى رحـــاب جامعة الملك سعود.

ب- عينة الطلاب المصريون مكونة من (٧٤) طالبا من مدينتى الزقازيق والحسينية وتـــم الاستعانة بأحد الزملاء لتطبيق أدوات الدراسة.

جميع أفراد العينة من الطلاب المقيدين بالصف الثالث ثـــانوى علمـــى بفـــصول المتفوقين دراسيا، بناء على نتائج اختبارات التحـــصيل الدراســـى واختبـــارات الـــذكاء، واختبارات القدرات التي تجريها إدارات التعليم بكل من السعودية ومصر. وبمتوسط عمر زمنى قدره (١٦,٨) سنة.

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته الحالية الأداتين التاليتين :

١- مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسياً (إعداد الباحث): قـــام البحـــث الحالى بإعداد مقياس لتقدير خصائص الشخصية للطلاب المتفـــوقين دراســـيا بالمرحلـــة

الثانوية من وجهة نظرهم من واقع الإطار النظرى والدراسات السابقة، وتضمن المقياس الأبعاد الأتية:

أ- الخصائص الابتكارية: هى القدرة عل إنتاج أفكا غير مألوفة تتسم بالجدة والأصالة، وتبدو واضحة فى إدراك الأشياء بطريقة مختلفة عن إدراك العاديين لها، وإيجاد أكثر من حل جديد ومقبول للمشكلات.

ب- حب الاستطلاع: هو ميل الطالب إلى الملاحظة والبحث للاستكشاف والتعرف على الأشياء والموضوعات المحيطة به، ويتضح ذلك من طرحه لكثير من الأسئلة والمناقشة للبحث عن أدق التفاصيل.

جـ- المثابرة: هى بذل الجهد والإصرار والاستمرار فى العمل بحماس دون توقف أو ملل وتوجيه النشاط نحو هدف محدد.

د- الاستقلالية: هى ميل الفرد إلى الاستقلالية فى الفكر والعمل لاكتشاف الأشياء بطريقته الخاصة بأقل قدر من التوجيه وتبدو واضحة فى بناء خطط ذاتية لحل المشكلات بطريقة غير مألوفة، وفى المغايرة وعدم الخضوع للطرق التقليدية فى حل المشكلات.

هـ- القيادة: هى القدرة على التأثير فى الآخرين وتوجيههم نحو تحقيق هدف معين، وتبدو واضحة فى المبادأة وتكوين الصداقات وتحقيق الألفة والمشاركة وتحمل المسئولية.

و- الخصائص الانفعالية: هى التعاطف مع الآخرين ومشاركتهم والإحساس بمشاعرهم وتناسب انفعالات الفرد مع المثيرات المسببة لها، وتبدو واضحة فى الشعور بالحب والانتماء والتواصل مع الآخرين والثقة بالنفس.

إجراءات تقنين مقياس تقدير خصائص الشخصية: لتقنين المقياس والتحقق من صلاحيته أجرى الباحث الخطوات الأتية:

أ- الصـــدق:

١- صدق المحكمين: تم إعداد المقياس فى صورته المبدئية وكتابة عبـارات كـل بعـد فرعى وتعريفه الإجرائى وعرضه على عدد (٧) محكمين من الأستاذة المتخصصين فـى قسم علم النفس وقسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود، وتم استبعاد العبـارات التـي انخفضت نسبة اتفاق المحكمين عليها من (٩٠%) وأصبح عدد عبـارات المقيـاس (٦٠) عبارة موزعة بالتساوى على (٦) أبعاد فرعية تم توزيعها بطريقة دائرية فـى الـصورة الكلية للمقياس.

٢- الصدق المرتبط بمحك: تم تطبيق مقياس تقدير خصائص الشخصية للطلاب المتفوقين دراسياً كما يدركونها – المستخدم فى الدراسة الحالية – ومقياس الخـصائص الـسلوكية المميزة للطلبة المتفوقين *(إعداد عبد الرحمن سليمان والسيد أبو هاشم)* والـذى يتـضمن الأبعاد الأتية: التميز الأكاديمى، أساليب التفكير، حب الاستطلاع، المثابرة، الاجتماعيـة، على عينة قوامها (٨٠) طالبا (٤٠ طالبا سعوديا، ٤٠ طالبا مصريا) وتم حـساب معامـل الارتباط بين المقياسين وبلغت قيمته (٠,٨١) بالنسبة لعينة الطلاب الـسعوديين، (٠,٧٨) بالنسبة لعينة الطلاب المصريين ، (٠,٧٥) بالنسبة للعينة الكلية.

٣- الاتساق الداخلى: تم حساب معامل الاتساق الداخلى للمقياس وذلك بحـساب معامـل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الفرعى المنتميـة إليـه لعينـة التقنـين (ن=٨٠)، والجدول رقم (١) يوضح النتائج.

جدول (١) معاملات ارتباط كل عبارة بالبعد الفرعى المنتمية إليه (ن=٨١)

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط
(١)	١	** ٠,٥٩	(٣)	٣	**٠,٦٦	(٥)	٥	**٠,٦١
خصائص	٧	٠,١٨	المثابرة	٩	**٠,٦١	القيادة	١١	٠,٢١
ابتكارية	١٣	٠,٠٧		١٥	**٠,٥٢		١٧	**٠,٧٢
	١٩	**٠,٦٦		٢١	٠,١٧		٢٣	**٠,٣٢
	٢٥	**٠,٦٩		٢٧	**٠,٦٠		٢٩	**٠,٤٩
	٣١	**٠,٦٩		٣٣	**٠,٣٤		٣٥	**٠,٦١
	٣٧	**٠,٦٦		٣٩	٠,١٩		٤١	**٠,٦٤
	٤٣	٠,٠٢		٤٥	**٠,٥٩		٤٧	**٠,٦٣
	٤٩	**٠,٣٤		٥١	**٠,٦١		٥٣	٠,١٩
	٥٥	**٠,٣٨		٥٧	**٠,٦٩		٥٩	**٠,٦٠
(٢)	٢	٠,١٦	(٤)	٤	**٠,٤٨	(٦)	٦	**٠,٥١
حب	٨	٠,١٤	الاستقلالية	١٠	**٠,٥١	الخصائص	١٢	**٠,٤٣
الاستطلاع	١٤	**٠,٣٥		١٦	٠,١٨	الانفعالية	١٨	**٠,٦٢
	٢٠	**٠,٥٢		٢٢	**٠,٣٨		٢٤	**٠,٦٢
	٢٦	**٠,٤٣		٢٨	**٠,٦٩		٣٠	**٠,٦١
	٣٢	**٠,٨٢		٣٤	٠,١١		٣٦	٠,١٠
	٣٨	**٠,٦٢		٤٠	**٠,٥٨		٤٢	٠,١٤
	٤٤	**٠,٦٢		٤٦	**٠,٥٢		٤٨	**٠,٥٤
	٥٠	**٠,٥٣		٥٢	**٠,٥٧		٥٤	٠,١٨
	٥٦	**٠,٦٤		٥٨	٠,١٣		٦٠	**٠,٥٩

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١) ما يلي:

البعد الأول: الخصائص الابتكارية والذى يتضمن العبارات أرقام (١-١٩-٢٥-٣١-٣٧-٤٩-٥٥) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا العبارات أرقام (٧-١٣-٤٣) فقد كانت غير دالة ولذلك تم استبعادها.

البعد الثاني: حب الاستطلاع والذى يتضمن العبارات أرقام (١٤-٢٠-٢٦-٣٢-٣٨-٤٤-٥٠-٥٦) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا العبارتين رقمى (٢-٨) فهما غير دالتين ولذلك تم استبعادهما.

البعد الثالث: المثابرة والذى يتضمن العبارات أرقام (٣-٩-١٥-٢٧-٣٣-٤٥-٥١-٥٧) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا العبارتين رقمى (٢١-٣٩) فهما غير دالتين ولذلك تم استبعادهما.

البعد الرابع: الاستقلالية والذى يتضمن العبارات أرقام (٤-١٠-٢٢-٢٨-٤٠-٤٦-٥٢) جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا العبارات أرقام (١٦-٣٤-٥٨) فقد كانت غير دالة ولذلك تم استبعادها.

البعد الخامس: القيادة والذى يتضمن العبارات أرقام (٥-١٧-٢٣-٢٩-٣٥-٤١-٤٧-٥٩) جمعيها دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا العبارتين (١١-٥٣ فهما غير دالتين لذلك تم استبعادهما.

البعد السادس: الخصائص الانفعالية والذى يتضمن العبارات أرقام (٦-١٢-١٨-٢٤-٣٠-٤٨-٦٠) جمعيها دالة عند مستوى (٠,٠١) عدا العبارات أرقام (٣٦-٤٢-٥٤) كانت غير دالة لذلك تم استبعادها.

وبعد حذف العبارات غير الدالة بناء على ما أوضحته نتائج الجدول (١) لمعاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للبعد الفرعى، تم حساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد فرعى بالدرجة الكلية لمقياس خصائص الشخصية للمتفوقين دراسياً والجدول (٢) يوضح النتائج.

جدول (٢) معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد الفرعي بالدرجة الكلية

لمقياس خصائص المتفوقين

م	المجموعة الأبعاد الفرعية	الطلاب السعوديون (ن=٤٠) معامل الارتباط	الطلاب المصريون (ن=٤٠) معامل الارتباط
١	الخصائص الابتكارية	٠,٤٥**	٠,٤٧**
٢	حب الاستطلاع	٠,٦٤**	٠,٦٢**
٣	المثابرة	٠,٦٩**	٠,٦٧**
٤	الاستقلالية	٠,٤٨**	٠,٥٢**
٥	القيادة	٠,٧٩**	٠,٧٦**
٦	الخصائص الانفعالية	٠,٦٠**	٠,٦٤**

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢) إن معاملات ارتباط الدرجة الكلية للبعد الفرعي بالدرج الكلية لمقياس خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى للمقياس.

ب- ثبات المقياس:

بعد حذف العبارات التي تبين من إجراءات الصدق ضرورة استبعادها والتى تبين عدم اتساقها بناء على نتائج معاملات الاتساق الداخلى والموضحة بالجدول (١) تم حساب معامل ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية، ومعامل ألفا، ومعامل جتمان بالنسبة لعينة التقنين والجدول (٣) يوضح معاملات الثبات.

جدول (٣) معاملات ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس تقدير خصائص المتفوقين دراسيا

م	المجموعة / الأبعاد الفرعية	الطلاب السعوديون (ن=٤٠) معاملات الارتباط			الطلاب المصريون (ن=٤٠) معاملات الارتباط		
		سبيرمان وبروان	جتمان	ألفا	سبيرمان وبروان	جتمان	ألفا
١	الخصائص الابتكارية	٠,٦٧	٠,٦٦	٠,٦٨	٠,٦٦	٠,٦٨	٠,٧٠
٢	حب الاستطلاع	٠,٦٥	٠,٦٤	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٧٠	٠,٦٨
٣	المثابرة	٠,٧٠	٠,٧٠	٠,٧١	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٦٦
٤	الاستقلالية	٠,٨٠	٠,٦٣	٠,٧١	٠,٧٨	٠,٦٥	٠,٦٨
٥	القيادة	٠,٧٨	٠,٧٨	٠,٧٢	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٧٠
٦	الخصائص الانفعالية	٠,٦٥	٠,٦٥	٠,٦٤	٠,٦٨	٠,٦٧	٠,٦٦
	الدرجة الكلية للمقياس	٠,٨٧	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٨٥	٠,٧٩	٠,٧٧

يتضح من الجدول (٣) إن جميع معاملات الثبات مرتفعة ودالة إحصائيا مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات تسمح باستخدامه فى هذه الدراسة.

وفى ضوء ما أسفرت عنه إجراءات صدق وثبات المقياس أصبح عدد عبارات مقياس تقدير خصائص الطلاب المتفوقين دراسي فى صورته النهائية (٤٥) عبارة موزعة كالأتى:

البعد الأول (٧) عبارات هى: ١–١٣–١٨–٢٤–٢٨–٣٧–٤١

البعد الثاني (٨) عبارات هى: ٩–١٤–١٩–٢٥–٢٩–٣٢–٣٨–٤٢

البعد الثالث (٨) عبارات هى: ٢–٦–١٠–٢٠–٢٦–٣٣–٣٩–٤٣

البعد الرابع (٧) عبارات هى: ٣–٧–١٥–٢١–٣٠–٣٤–٤٠

البعد الخامس (٨) عبارات هى: ٤–١١–١٦–٢٢–٢٧–٣١–٣٥–٤٤

البعد السادس (٧) عبارات هى: ٥–٨–١٢–١٧–٢٣–٣٦–٤٥

تطبيق وتصحيح المقياس:

يتم تطبيق المقياس على الطلاب المتفوقين دراسياً بواسطة المعلم أو الباحث بطريقة جماعية أو فردية. وتتم الإجابة على عبارات المقياس من خلال اختيارات ثلاثة هى (دائما – أحيانا – نادراً) وتكون درجاته (٣، ٢ ،١) على الترتيب فى حالة العبارات الإيجابية، وفى حالة العبارات السلبية تكون درجاته (١، ٢،٣ على الترتيب أيضا، وأعلى درجة للمقياس هى (١٣٥) وأقل درجة هى (٤٥) والدرجة المرتفعة تدل على الإيجابية وتوفر الخاصية، والعكس صحيح حيث تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض توفر الخاصية لدى المفحوص.

٢- مقياس أسلوب حل المشكلة:

مقياس أسلوب حل المشكلة ترجمة وأعده للتطبيق على البيئة السعودية كل من *إسماعيل الفقى ومحروس الشناوى (١٩٩٦)*، ويكون المقياس فى صورته المعربة من (٢٩) عبارة منها (٣) لا تصحح، وباقى العبارات مقسمة على العوامل الفرعية الأتية: تقدير المشكلة (٨) عبارات، الثقة فى حل المشكلات (٧)، الفشل فى حل المشكلة (٣) عبارات، تقويم النتائج (٥) عبارات رد الفعل الانفعالى (٣) عبارات، وتكون الإجابة على عبارات المقياس من خلال أربع اختيارات هى (لا يحدث إطلاقا – لا يحدث غالباً – يحدث أحيانا – يحدث دائما)، ودرجاتها فى حال العبارات الإيجابية (٤، ٣، ٢ ،١) على التوالى، وبالنسبة للعبارات السلبية تكون درجاتها (١، ٢ ، ٣ ، ٤) على الترتيب. وقد أجرى الباحثان حساب صدق المقياس بطريقة صدق التكوين الفرضى باستخدام أسلوب التحليل العاملى حيث بلغت تشبعات العوامل أكثر من (٠,٣٠) وبطريقة التناسق الداخلى، حيث كانت جميع المعاملات دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بالنسبة لارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية، وبالنسبة لارتباط كل عبارة بالعامل الفرعى المنتمية إليه، كما أجرى

الباحثان حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا وتراوح ما بين (٠,٧٢ –٠,٨٥) على المقاييس الفرعية، و(٠,٩٠) للمقياس ككل كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠,٧٦).

وقام الباحث الحالى بالتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس أسلوب حَل المشكلة على عينة قوامها (٨٠) طالبا متفوق دراسيا (٤٠ طالبا سعوديا و ٤٠ طالبا مصريا) عن طريق حساب الأتى:

صدق المفردة: وذلك بحساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه بعد حذف درجة العبارة فى كل مرة قد أشارت النتائج إن معاملات الارتباط بالنسبة لمجموعة الطلاب السعوديين تراوحت ما بين (٠,٦٥ –٠,٨٨) وجميعها دالة إحصائيا وبالنسبة لمجموعة الطلاب المصريين تراوحت ما بين (٠,٦٧ –٠,٨٢) وجميعها دالة إحصائيا.

كما أجرى الباحث الحالى حساباً لثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره (٢١) يوماً، وتراوحت معاملات الارتباط بالنسبة لعبارات المقياس لدى المجموعتين ما بين (٠,٦٤ –٠,٨٨)، وبالنسب للدرجة الكلية لعينة الطلاب السعوديين كان (٠,٧٤)، وبالنسبة لعينة الطلاب المصريين كان (٠,٧٨) وهى قيم دالة إحصائيا، كما تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية وبلغ معامل الثبات (٠,٦٩) بالنسبة لعينة الطلاب السعوديين (٠,٦٧). وبالنسبة لعينة الطلاب المصريين.

إجـــراءات التطبيـــق:

١- طبقت أدوات الدراسة وهى مقياس تقدير الخصائص الشخصية للطلاب المتفوقين دراسياً، ومقياس أسلوب حل المشكلات على عينة الدراسة الحالية(الطلاب السعوديين والطلاب المصريين المتفوقين دراسيا بفصول المتفوقين دراسيا بمدارس التعليم العام). بطريقة جماعية.

٢- تم تصحيح كل مقياس على حدة بناء على تعليمات كل مقياس ومفتاح التصحيح الخاص به مع استبعاد أى أوراق إجابة لم يستكمل الطلاب الإجابة عليها لأى سبب من الأسباب.

- تم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام حزم البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social science (spss)، حيث اعتمد على حساب معامل ارتباط برسون، واختبارات T- test .

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

الفرض الأول ينص على أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين خصائص الشخصية للطلاب المتفوقين دراسيا وقدرتهم على حل المشكلات.

ولاختيار هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس تقدي خصائص الشخصية للمتفوقين دراسياً ودرجاتهم على مقياس القدرة على حل المشكلات بالنسبة للعينة الكلية الطلاب السعوديين والطلاب المصريين حيث (ن = ١٥٢)، والجدول (٤) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس تقدير خصائص المتفوقين ودرجاتهم على مقياس القدرة على حل المشكلات (ن = ١٥٢)

م	مقياس خصائص المتفوقين البعد الفرعى	مقياس القدرة على حل المشكلات					
		تقدير المشكلة	الثقة فى حل المشكلة	الفشل فى حل المشكلة	تقويم النتائج	رد الفعل الانفعالى	الدرجة الكلية للمقياس
١	خصائص ابتكارية	٠,١٨٦*	٠,١٧٨*	٠,٠٢٤	٠,١٨٢*	٠,١١٠	٠,١٨٨*
٢	حب الاستطلاع	٠,٣١٠**	٠,٤٠٣**	٠,١٢٠	٠,١٧٢*	٠,١٢٠	٠,٣٧٢**
٣	المثابرة	٠,١٧٤*	٠,٤١٠**	٠,٠٠٨	٠,١٨١*	٠,١٢١	٠,٢٦٠**
٤	الاستقلالية	٠,١٩٠**	٠,٢٣٥**	٠,١٨٨*	٠,١٧٨*	٠,٠٣٣	٠,٢٣٠**
٥	القيادة	٠,٢٦٢**	٠,٤٤٠**	٠,٠١٢	٠,١٧١*	٠,٠٤٧	٠,٣٠٨**
٦	الخصائص الانفعالية	٠,٠٧٣	٠,١٣٣	٠,٠٨٩	٠,٠١٠	٠,١٥٩	٠,٠٩٠
الدرجة الكلية للمقياس		٠,٢٥٦**	٠,٤٦٦**	٠,٠١١	٠,١٧٣*	٠,٠٧٨	٠,٣٥١**

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٤) وجود علاقة ودالة إحصائيا بين الدرجة الكلية لمقياس تقدير خصائص الشخصية للطلاب المتفوقين دراسيا وبين كل من الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى (٠,٠١) وأبعاده الفرعية الأتية: تقدير المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، والثقة فى حل المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، وتقويم النتائج عند مستوى (٠,٠٥).

وبالنسبة للأبعاد الفرعية من مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا فى علاقتها بالقدرة على حل المشكلات، فقد وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين بعد الخصائص الابتكارية وكل من الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى (٠,٠٥)، وأبعاده الفرعية الأتية: تقدير المشكل عند مستوى (٠,٠٥)، والثقة فى حل المشكلة عند مستوى (٠,٠٥)، وتقويم النتائج عند مستوى (٠,٠٥).

وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين بعد حب الاستطلاع وكل من الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى (٠,٠١) وأبعاده الفرعية الأتية: تقدير المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، والثقة فى حل المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، وتقويم النتائج عند مستوى (٠,٠٥).

وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين بعد المثابرة وكل من الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى (٠,٠١) وأبعاده الفرعية الأتية: تقدير المشكلة عند مستوى (٠,٠٥)، والثقة فى حل المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، وتقويم النتائج عند مستوى (٠,٠٥).

وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين بعد الاستقلالية وكل من الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى (٠,٠١) وأبعاده الفرعية الأتية: تقدير المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، والثقة فى حل المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، والفشل فى

حل المشكلة عند مستوى (٠,٠٥)، وتقويم النتائج عند مستوى (٠,٠٥).

كما وجدت علاقة موجبة ودالة إحصائيا بين بعد القيادة وكل من الدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى (٠,٠١) وأبعاده الفرعية الآتية: تقدير المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، والثقة فى حل المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، وتقوي النتائج عند مستوى (٠,٠٥).

وهذا يعنى أنه كلما ارتفع مستوى الخصائص الايجابية التي يتميز بها الطالب المتفوق دراسيا كلما ارتفعت قدرته على حل المشكلات التي قد تواجهه. وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول وتتفق مع نتائج دراسات *ستيوكيفا (Stoycheva,1996)* ؛ *ستيوبنوفا (Stubnova, 1998)* ؛ *ليم وبلوكر (Lim and Plucker, 2001)* ؛ *ولفردت وبريتيز (Wolfradt and Pretez, 2001)* ، وتتفق مع آراء الباحثين فالطالب المتفوق وما يتسم به من خصائص دافعية ومعرفية وحب استطلاع *(أحمد مهدى وإسماعيل الفقى ، ١٩٩٣)* وقدرة على القيادة والابتكار والدافعية *(أسامة معاجينى ومحمد هويدى، ١٩٩٥)*. والقيادة الاستقلالية وحب الاستطلاع *(هوتز وآخرين Houtz et al., 1995)* حب الاستطلاع والمثابرة *(هاركو Harkow, 1996)* ، الدافعية والمثابرة *(شان Chan, 1996)* حب الاستطلاع والابتكار *(روبنشتين Rubenstein, 2000)*، والقيادة الاستقلالية *(تايلور وديان Taylor and Dianne, 2000)*، وبم يتسم به من قدرة على قيادة الآخرين وإدارة النقاش والتعامل مع الأفكار والإصرار والاستمرار فى المهمة *(محمد الطيطى، ٢٠٠١ : ٦٤)* فإن كل هذا يدعم ثقته فى حل المشكلات بطرق غير تقليدية *(رغدة شريم وعبد القادر ملحم، ٢٠٠٠)*.

ويمكن تفسير ذلك أيضا فى أن الطالب ذوى الخصائص الإيجابي كالابتكارية يستطيع أن يتفهم المشكلة ويضع العديد من الأفكار والحلول الجديدة والمقبولة وغير المألوفة، وبما يتسم به من حب استطلاع يستطيع أن يكتشف الكثير من الموضوعات والأشياء المحيطة بالموقف المشكل بما يمكنه من اكتشاف العلاقات بين أبعاد

المشكلة المختلفة، وبما يتسم به من استقلالية يستطيع أن يعتمد على نفسه فى الفكر والعمل لإتاحة الفرصة للأفكار الكامنة عنده للظهور، أى التفرد والتغلب على الشائع والانتصار على المجاراة، وبما يتسم به من مثابرة فهو يستمر فى بذل المزيد من الجهد والإصرار والاستمرار فى النشاط الذى يقوم به من أجل تحقيق هدفه وهو الوصول إلى الجديد والمقبول، وبما يتسم به من قدرة على القيادة يستطيع أن يؤثر فى الآخرين ويقنعهم بما توصل إليه من حلول جديدة ويوجههم للاستفادة منها.

وبالنسبة للنتيجة المرتبط بالخصائص الانفعالية والتى أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة بين الخصائص الانفعالية والدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات وأبعاده الفرعية، لا تتفق مع نتائج دراسات *كانبر وآخرين (Knepper et al, 1993)*؛ *اليمور وزينوس (Elmore and Zenus, 1994)* ؛ *جروفيتش وآخرين (Grawitch et al., 2003)* ، والتى أشارت إلى وجود علاقة ارتباط موجبة دالة بين الخصائص الانفعالية والقدرة على حل المشكلات.

ويمكن تفسير عدم وجود علاقة بين القدرة على حل المشكلات والخصائص الانفعالية لدى عينة الدراسة الحالية فى أن القدرة على حل المشكلات ترتبط بالجوانب العقلية أكثر من ارتباطها بالجوانب الانفعالية.

الفرض الثاني ينص على أنه: توجد فروق دالة إحصائيا فى القدرة على حل المشكلات بين الطلاب المتفوقين دراسيا ذوى الدرجات المنخفضة فى مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا لصالح ذوى الدرجات المرتفعة.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب الأرباعى الأدنى والأرباعى الأعلى لدرجات الطلاب في مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا بالنسبة للعينة الكلية (ن= ١٥٢)، ثم حساب قيمة (ت) بين متوسطات درجات المجموعتين فى مقياس القدرة على حل المشكلات، والجدول (٥) يوضح النتائج.

جدول (٥) نتائج اختبارات (ت) لدلالة الفروق في القدرة على حل المشكلات بين مجموعة الطلاب المرتفعين ومجموعة الطلاب المنخفضين في مقياس تقدير خصائص المتفوقين دراسيا

المجموعة	ذوو الدرجات المنخفضة (الأرباعي الأدنى)			ذوو الدرجات المرتفعة (الأرباعي الأعلى)			قيمة (ت) والدلالة
البعد	ن	م	ع	ن	م	ع	
تقدير المشكلة	٤٠	٢٣,٨٥	٣,٦٦	٣٩	٢٦,٣١	٣,٤٣	**٣,٠٨١
الثقة في حل المشكلة	٤٠	٢٠,٧٨	٢,٦٦	٣٩	٢٤,٣١	٢,٩٠	**٥,٦٤٦
الفشل في حل المشكلة	٤٠	٨,٤٠	١,٥٥	٣٩	٩,٣٨	٢,٢٢	*٢,٢٢٧
تقويم النتائج	٤٠	١٣,١٠	٢,٠٤	٣٩	١٣,٩١	١,٣٩	٢,٠٣٠
رد الفعل الانفعالي	٤٠	٧,٧٣	١,٢٤	٣٩	٧,٩٠	١,١٧	٠,٦٣٧
الدرجة الكلية	٤٠	٧٣,٨٦	٨٦٠	٣٩	٨١,٨١	٧,٨٢	**٥,٠٦٤

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير نتائج الجدول (٥) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) في القدرة على حل المشكلات (الدرجة الكلية) بين متوسطات درجات الطلاب المتفوقين دراسياً ذوى الدرجات المرتفعة (الأرباعي الأعلى) ومتوسطات درجات الطلاب المتفوقي دراسيا ذوى الدرجات المنخفضة (الأرباعي الأدنى) في مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا لصالح ذوى الدرجات المرتفعة الأرباعي الأعلى، وكذا بالنسبة للأبعاد الفرعية من مقياس القدرة على حل المشكلات وقد كانت الفروق دالة إحصائيا في بعد تقدير المشكلة عند مستوى (٠,٠١) وبعد الثقة في حل المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، وبعد الفشل في حل المشكلة عند مستوى (٠,٠٥)، وبعد تقويم النتائج عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني أنه كلما ارتفع مستوى الخصائص الايجابية عند الطلاب المتفوقين دراسيا والمتضمنة في المقياس المستخدم، ارتفع مستوى القدرة على حل المشكلات لدى هؤلاء الطلاب بدرجة دالة مقارنة بمن يتسمون بدرجة منخفضة من هذه الخصائص، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الثاني وتأتي متسقة مع نتائج الفرض الأول والتي أشارت إلى

وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين القدرة على حل المشكلات وخصائص الطلاب المتفوقين دراسيا. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات دينكا *(Dinca, 1995)*؛ ماركو *(Harkow, 1996)* ؛ جالوسى وآخرين *(Galluci et al., 1999)* تايلور وديان *(Taylor and Dianne, 2000)* ؛ جروفيتش وآخرين *(Grawitch et al., 2003)* والتى أشارت إلى وجود علاقة دالة بين خصائص الشخصية والقدرة على حل المشكلات.

وهذه النتيجة منطقية حيث أن القدرة على حل المشكلات تختلف باختلاف مستويات خصائص وقدرات الأفراد، كما إن القدرة على حل المشكلات تتوقف على مدى ما يتميز به الطلاب المتفوقين دراسيا من خصائص ابتكارية واستقلالية وقيادية وما يتسمون من دافعية ومثابرة فى البحث والوصول إلى حلول جديدة ومقبولة *(Basadur, 2004)* ، وتتوقف أيضا على الخصائص التي يتمتع بها الأفراد ويستخدمونها، والتى تتضمن خصائصهم المعرفية وسماتهم الشخصية ومستوى دافعيتهم الداخلية وأنماطهم التعليمية والنفسية *(صالح أو جادو، ٢٠٠٤ :٢٩)*.

الفرض الثالث ينص على أنه: لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين والمصريين المتفوقين دراسيا فى مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبارات (ت) بين متوسطات درجات مجموعة الطلاب السعوديين ومجموعة الطلاب المصريين فى مقياس تقدير خصائص المتفوقين، والجدول (٦) يوضح النتائج.

جدول (٦) نتائج دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين والطلاب المصريين فى مقياس تقدير خصائص المتفوقين دراسيا

م	البعد	الطلاب السعوديين			الطلاب المصريين			قيمة (ت) والدلالة
		ن	م	ع	ن	م	ع	
١	خصائص ابتكارية	٧٨	١٢,٤٥	١,٩	٧٤	١٥,٣٧	٢,٥٥	**٧,٩٧٧
٢	حب الاستطلاع	٧٨	١٧,٢٨	٢,٧٥	٧٤	١٩,٤٦	٣,٣٦	**٤,٣٧٢
٣	المثابرة	٧٨	٢٠,٢٣	٢,٢٢	٧٤	٢٢,٥٩	٣,٥٨	**٤,٨٧٦
٤	الاستقلالية	٧٨	١٥,٣٧	١,٧٨	٧٤	١٤,٧٠	٣,٠٥	١,٦٣٤
٥	القيادة	٧٨	٢٠,٦٥	٢,٣٣	٧٤	٢١,٧٢	٣,٤٧	*٢,٢٢٩
٦	الخصائص الانفعالية	٧٨	١٧,٠٣	٢,١٩	٧٤	١٦,٢٢	٢,٥٣	*٢,٠٧٧
٧	الدرجة الكلية	٧٨	١٠٣,١	٩,٤٦	٧٤	١١٠,٠٦	١٣,٠٠	**٣,٨١١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين المتفوقين دراسيا ومتوسطات درجات الطلاب المصريين المتفوقين دراسيا فى مقياس تقدير خصائص الشخصية للمتفوقين دراسيا (الدرجة الكلية) عند مستو (٠,٠١) لصالح الطلاب المتفوقين المصريين. وبالنسبة للأبعاد الفرعية من مقياس تقدير خصائص المتفوقين، وجدت فروق دالة إحصائية فى كل من بعد الخصائص الابتكارية عند مستوى (٠,٠١) وبعد حب الاستطلاع عند مستو (٠,٠١)، وبعد المثابرة عند مستوى (٠,٠١)، وبعد القيادة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الطلاب المصريين المتفوقين دراسيا، وبالنسبة لبعد الخصائص الانفعالية كانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لصالح الطلاب السعوديين المتفوقين دراسيا، وهذا يعنى أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين خصائص الطلاب المتفوقين دراسيا السعوديين والمصريين والتى يمكن إرجاعها إلى البيئة، وهذه النتيجة لا تحقق صحة الفرض الثالث، ولكنها تتفق مع نتائج دراسات *فورمان (Furman, 1998)*؛ *وجالوسى وآخرين (Galluci et al. 1999)*؛ *وهوكمان وآخرين*

(Hoekman et al., 1999) ؛ *نو وسترنبرج (Niu and Sternberg, 2001)* والتـــى أشارت إلى وجود تأثير دال البيئة المحيطة على خصائص الأفراد، أى تختلف خـصائص الأفراد باختلاف خصائض البيئة التي يعيشون فيها ويمكن تفسير هذه الفروق الدالة بـين خصائص الطلاب المتفوقين دراسيا السعوديين والمصريين إلى الاختلافات الواضحة فـى البيئة المحيطة (المادية والاجتماعية) بين المجتمع السعودى والمجتمع المـصرى والتـى تؤثر وتسهم فى تشكيل وتحديد خصائص الأفراد. كما يمكن تفسير ذلك إلى الاختلافـات والفروق فى الإطار الثقافى والاجتماعى بين طبيعة تركيب وبناء المجتمعـين (الـسعودى والمصرى) وما ينتجه ويوفره كل مجتمع من تشجيع ودافعية فالفروق المتباينة فى الإطار الثقافى والاجتماعى تعكس فروقا واضحة فى خصائص الأفراد *(ماك كـرى MaCrae and Terracciano, 2005)*، ذلك إن العلاقة بين الخصائص الشخصية والبيئية التـي أسـهمت فـى وجـود هـذه الخـصائص علاقـة وثيقـة *(نـور وسـترنبرج Niu andSternberg,2001)*.

الفرض الرابع ينص على أنه: لا توجد فروق دالة إحـصائيا فـى القـدرة علـى حـل المشكلات بين الطلاب السعوديين المتفوقين دراسيا والطـلاب المـصريين المتفـوقين دراسيا.

ولاختبار هذا الفرض قام الباحث بحساب اختبارات (ت) لدلالـة الفـروق بـين متوسطات درجات المجموعتين فى مقياس القدرة على حـل المـشكلات، والجـدول (٧) يوضح النتائج.

جدول (٧) دلالة الفروق بين متوسطات الطلاب السعوديين المتفوقين دراسيا وأقرانهم الطلاب المصريين في القدرة على حل المشكلات

م	المجموعة / البعد	الطلاب السعوديين			الطلاب المصريين			قيمة (ت) والدلالة
		ن	م	ع	ن	م	ع	
١	تقدير المشكلة	٧٨	٢٤,٩٠	٣,٥٤	٧٤	٢٦,٤٣	٣,٢٦	**٢,٧٧٧
٢	الثقة في حل المشكلة	٧٨	٢٢,٢٠	٢,٧٨	٧٤	٢٣,٢٨	٣,٥٨	*٢,٠٧٧
٣	الفشل في حل المشكلة	٧٨	٨,٦٤	١,٨٦	٧٤	٩,٤٧	٢,٠٧	**٢,٦١١
٤	تقويم النتائج	٧٨	١٣,٤٧	١,٧٦	٧٤	١٣,٢٣	١,٧٥	٠,٨٦٠
٥	رد الفعل الانفعالي	٧٨	٧,٨٨	١,٤٧	٧٤	٧,٨٤	٠,٨٨	٠,٢٣٧
٦	الدرجة الكلية	٧٨	٧٧,٧٩	٩٩	٧٤	٨٠,٢٦	٧,٨٤	*٢,٠٤٧

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب السعوديين المتفوقين دراسيا ومتوسطات درجات الطلاب المصريين المتفوقين دراسي لصالح الطلاب المصريين المتفوقين دراسيا وذلك بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس القدرة على حل المشكلات عند مستوى (٠,٠٥) وإبعاده الفرعية الأتية: تقدير المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، والثقة في حل المشكلة عند مستوى (٠,٠٥)، والفشل في حل المشكلة عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا في القدرة على حل المشكلات بين الطلاب المتفوقين دراسيا السعوديين والمصريين، وهذه النتيجة لا تحقق صحة الفرض الرابع، ولكنه تتفق مع نتائج دراسات *جالوسي وآخرين (Gallucci et al, 1999)* *هوكمان وآخرين (Hoekman et al., 1999)*؛ *تايلور وديان (Taylor and Dianne, 2000)* ؛ *روبنشين (Rubenstein, 2000)*؛ *ليم وبلوكر (Lim and Plucker, 2001)* ؛ *نيو وسترنبرج (Niu and Sternberg, 2001)* ؛ *شان (Chan,2003)* ، والتي أشارت إلى وجود تأثير دال للبيئة المحيطة (المادية والاجتماعية

والثقافية) على أداء الأفراد فى القدرة على حل المشكلات.

ويمكن تفسير الفروق الدالة فى القدرة على حل المشكلات بين المجموعتين إلى تفاعل العديد من الخصائص الشخصية مع البيئة الاجتماعية والثقافية والمادية التي يعيش فيها الطلاب، وفى ضوء ما قد يواجه الطالب المصرى بصفة عامة من مشكلات اجتماعية واقتصادية (انخفاض مستوى الدخل مقارنة بالطالب السعودى مثلا) ومحاولاته المستمرة للتغلب على هذه المشكلات التي تواجهه، فإن ذلك يساعده على التدريب على التغلب على تلك المشكلات فكانت له خبرة سابقة فى حل المشكلات، ولذا كانت الفروق واضحة فى تقدير المشكلة وفى الثقة فى حلها، وفى المحاولات المتكررة رغم الفشل فى حلها أحيانا فالإطار الثقافى والاجتماعى له تأثير على أداء الأفراد *(محمد المرى وعيسى جابر، ١٩٩٥؛ عبد الله عسكر، ١٩٩٦؛ فورمان Furman, 1998 ؛ هيلسون وبيس Helson and Pais 2000 ؛ محمد أبوراسين وعبد الفتاح درويش، ٢٠٠٣ ؛ شان Chan, 2003).*

كما يمكن تفسير الفروق فى القدرة على حل المشكلات بين الطلاب السعوديين والطلاب المصريين لصالح الطلاب المصريين، إلى أن طلاب المرحلة الثانوية (عينة الدراسة الحالية) يقعون ضمن أفراد مرحلة المراهقة الوسطى وهى مراحل يرتفع فيها مستوى وعى الفرد بذاته ويرتفع مستوى الطموح فتزداد أحلامه وطموحاته ويضع الكثير من الأهداف ويسعى لتحقيقها فقد يواجه هؤلاء الطلاب– خاصة فى المجتمع المصرى– الكثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية وبعض الاحباطات الخاصة بالمستقبل (نظرته لمشكلة البطالة مثلا وصعوبة الحصول على عمل مع عدم وجود مصادر دخل أخرى مثل ما قد يتوفر لأقرانهم السعوديين) فكل هذه الأمور تتطلب من الطلاب

المصريين البحث عن حلول جديدة ومقبولة للتغلب على مثل هذه المشكلات- رب ضارة نافعة- فقد تكون هذه العوامل التي ساعدت على تدريبهم على حل المشكلات، " فحل المشكلات عبارة عن مجموعة من العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق تعلمها والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد وغير مألوف له والسيطرة عليه والوصول إلى حل له، وهذا يتطلب اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغايات" *(رمضان الطنطاوى، ٢٠٠١)*، وحل المشكلات بطريقة غير تقليدية تظهر من خلال تفاعل خصائص الفرد والعمليات العقلي التي يقوم بها والإطار الثقافى والاجتماعى *(عصام الفقهاء، ٢٠٠٢: ٢٧ ؛ Treffinger, 2003,P.64)*.

المراجــــع:

١- إبراهيم أبو نيان وصالح مرسى الضبيان (١٩٩٧): أساليب وطرق اكتشاف الموهوبين فى المملكة العربية السعودية ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم فى التعليم الأساسى بدولة الخليج العربية. الرياض، مكتب التربية العربى لدولة الخليج، ص ص (٢٥٣-٢٦١).

٢- أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠٣) : الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيا، القاهرة، دار الفجر.

٣- أحمد عبد اللطيف عبادة (٢٠٠١): الحلول الابتكارية للمشكلات النظرية والتطبيق. القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

٤- أحمد مهدى وإسماعيل الفقى (١٩٩٣): دراسة الفروق فى التفكير الابتكارى والدافع المعرفى وحب الاستطلاع لدى الطلاب المتفوقين وغير المتفوقين دراسيا فى المرحلة الثانوية. القاهرة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (٧) ، ص ص ٣٣-٤٨.

٥- اسامة حسن معاجينى (١٩٩٧): إبراز الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين فى الصفوف الدراسية العادية كما يدركها المعلمون فى أربع دول خليجية. الكويت، المحلة التربوية، العدد (٤٣)، ص ص ٣١- ١١٠.

٦- اسامة حسن معاجينى ومحمد هويدى (١٩٩٥): الفروق بين الطلبة المتفوقين والعاديين فى المرحلة الإعدادية بدولة البحرين على مقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين. الكويت، المجلة التربوية، العدد (٣٥)، ص ص ١٠٥-١٤٢.

٧- إسماعيل محمد الفقى و محمد محروس الشناوى (١٩٩٦): تقنين مقياس أسلوب حل المشكلة على البيئة السعودية. الرياض، مركز البحوث التربوية (١٢٠) كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٨- السيد أبو هاشم (٢٠٠٣): محكات التعرف على الموهوبين والمتفوقين (دراسة مسحية

للبحوث العربية فى الفترة من عام (١٩٩٠-٢٠٠٢). الرياض، مجلة أكاديمية التربية الخاصة العدد (٣) ، ص ص ٣١-٧٣.

٩- أيمن عامر (٢٠٠٣): الحل الإبداعى للمشكلات بين الوعى والأسلوب. القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

١٠- جمال الخطيب ومنى الحديدى (٢٠٠١): المدخل إلى التربية الخاصة. الكويت، مكتبة الفلاح.

١١- رغدة شريم وعبد القادر ملحم (٢٠٠٠): أبعاد مفهوم الذات وأثر متغيرات الجنس والصف ومستوى التحصيل عليها لدى عينة من الطلبة المتفوقين والعاديين فى الصفين التاسع والعاشر. الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوى، العدد (١) ، ص ص ١٢٨-١٤٤.

١٢- رمضان عبد الحميد الطنطاوى (٢٠٠١): الموهوبون (أساليب رعايتهم وأساليب التدريس لهم). المنصورة، المكتبة العصرية.

١٣- زينب محمود شقير (٢٠٠١): رعاية المتفوقين والموهوبين والمبدعين. القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٤- سميرة محمد عبد الوهاب (١٩٩٩): إدراك التلميذ المتفوق لذاته ولنظره الآخرين له (دراسة مقارنة بين التلميذ الملقب وغير الملقب). الكويت، مجلة التربية، العدد (٢٨)، السنة (٩)، ص ص ٥٦-٧٣.

١٥- سيد خير الله (١٩٨١): بحوث نفسية وتربوية. بيروت، دار النهضة العربية للطباعة.

١٦- شاكر عطية قنديل (١٩٩٧): برنامج لتنمية القدرات الابتكارية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى (دراسة تجريبية). الرياض، مكتبة التربية العربى لدول الخليج بالرياض، ص ص ٧٢- ١٢٧.

١٧- صفاء الأعسر (٢٠٠٠): الإبداع فى حل المشكلات. القاهرة، دار قباء للنشر والتوزيع.

١٨- عبد الرحمن سليمان والسيد أبو هاشم (٢٠٠٥): الخصائص السلوكية المميزة للمتفوقين دراسيا كما يدركها المعلمون والمعلمات بمراحل التعليم العام. الرياض، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة العدد (٧)، ص ص ١٦٩- ١٣٠.

١٩- عبد الله طه الصافى (١٩٩٨): الفروق فى سمات الشخصية المهيئة للإبداع المرتبطة بالتفاعل بين الجنس والتخصص لدى عينة من طلاب الجامعة السعوديين. الرياض، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (١٠)، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٩٧- ٢٣١.

٢٠- عبد المطلب القريطى (١٩٨٩): المتفوقين عقليا. مشكلاتهم فى البيئة الأسرية والمدرسية ودور الخدمات النفسية فى رعايتهم. الرياض، رسالة الخليج العربى، ص ص ٣١-٥٨.

٢١- عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧): التفوق العقلى والابتكار. القاهرة، دار النهضة العربية.

٢٢- عبد الله عسكر (٢٠٠١): الفروق بين المصريين واليمنيين فى تقدير الشخصية دراسة بين ثقافية مقارنة. القاهرة ، مجلة دراسات نفسية، المجلد (٦)، العدد (٣)، ص ص ٤١١-٤٣٥.

٢٣- عفاف حداد ونادیا السرور (١٩٩٩): الخصائص السلوكية للطلبة المتميزين (دراسة عاملية). قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد (١٥)، السنة (٨)، ص ص ٤٧- ٧٢.

٢٤- عصام نجيب الفقهاء (٢٠٠٢): تجليات الإبداع (بين هامش الحرية وتجليات الثقافة). عمان، دار البركة للنشر والتوزيع.

٢٥- فؤاد أبو حطب وأمال صادق (٢٠٠١): علم النفس التربوى. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦- فاروق الروسان ونادية السرور (١٩٩٨): أدوات قياس وتشخيص الموهوبين فى الأردن. الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين، ص ص ١٢١-١٥٤.

٢٧- فتحى عبد الرحمن جروان (٢٠٠٢): الإبداع. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.

٢٨- فتحى عبد الرحمن جروان (١٩٩٩): الموهبة والتفوق والإبداع. الامارات العربية المتحدة، العين، دار الكتاب الجامعى.

٢٩- فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٦): سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطى والمنظور المعرفى. القاهرة، دار النشر للجامعات.،

٣٠- مجدى عبد الكريم حبيب (١٩٩٧): التفكير الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية. القاهرة، مجلة علم النفس، العددان (٤٠، ٤١)، السنة (١١)، ص ص ٥٠-٧٨.

٣١- محمد أبوراسين وعبد الفتاح درويش (٢٠٠٣): الفروق فى عملية المقارنة الاجتماعية ووجهة عدم التأكد وسمة القلق بين مجموعتين من السعوديين والمصريين (دراسة ثقافية مقارنة). مجلة دراسات نفسية، المجلد (١٣)، العدد (٣)، ص ص ٤٤١-٤٤٥.

٣٢- محمد المرى محمد وعيسى عبد الله جابر (١٩٩٥): الدافع للابتكار والدافع للتعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية العامة فى كل من مصر والكويت (دراسة عبر ثقافية) الكويت، المجلة التربوية، المجلد (٩)، العدد (٣٤)، ص ص ٣٥-٧٤.

٣٣- محمد امزيان (٢٠٠٤) الذكاءات المتعددة وحل المشكلات لدى عينة من الأطفال المغاربة بالتعليم الأولى . الكويت ، مجلة الطفولة العربية ، العدد (١٨) ، ص ص (٨-١٦) .

٣٤- محمد جهاد جمل (٢٠٠٥) ، تنمية مهارات التفكير الابداعى من خلال المناهج الدراسية . الأمارات العربية المتحدة ، دار الكتاب الجامعي .
٣٥- محمد حمد الطيطى (٢٠٠١) تنمية قدرات التفكير الابداعى ، عمان ، دار المسيرة .
٣٦- محمد عبد الله الجغيمان (٢٠٠٠) دراسة مقارنة لبعض سمات الشخصية للمتفوقين دراسيا بكلية المعلمين وكلية البنات وكلية التربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء (دراسة عاملية). رسالة دكتوراه ، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة تونس .
٣٧- محمود منسى وعادل البنا (٢٠٠٢) . إعداد برامج الكشف عن الموهبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسى الى مرحلة التعليم الجامعي . القاهرة ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، المجلد(١٢) ، العدد (٣٤) ، ص ص (٢٩ – ٦٥) .
٣٨- هدى أبو معطى (١٩٩٩) . مفهوم الذات لدى الأطفال المتفوقين والعاديين والمتخلفين عقليا بدرجة متوسطة من الجنسين فى مرحلة ما قبل المدرسة (دراسة مقارنة) ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض .
٣٩- يوسف القريوتى وعبد العزيز السرطاوى وجميل الصمادى (٢٠٠١) , المدخل الى التربية الخاصة ، دبي ، دار القلم .
٤٠- يوسف ميخائيل (١٩٩١) سيكولوجية النمطية والابداعية ، القاهرة ، مكتبة نهضة مصر .

المراجع الأجنبية:

41- Basadur, Min (2004) . Leading other to think innovatively together : Creative leadership . The Leadership Quarterly; vol. 22, no.1, pp. 14-29
42- Chan, david W.(2003). Assessing adjustment problems of gifted

student in Hong Kong: The development of the student adjustment problems inventory. Gifted Child Quarterly, vol. 47, no.2, and pp. 107-117.

43- Chan, Loran K.(1996). Motivational orientations and meta cognitive abilities of intellectually gifted students. Gifted Child Quarterly, vol. 40, No. 4, pp. 184-193.

44- Chssick, Richard D, (1999). Emotional illness and creativity (book review). New York, International universities press.

45- Elemore, Randy F. and Zenus, Valerie (1994). Enhancing social emotional development of middle school gifted students. Roeper Review, Vol. 16, No.3, pp. 182-185.

46- Fogler, H. Scott and Leblance, Steven E.(1995). Strategies for creative problem-solving. New Jersey, Prentice hall.

47- Furman, Ranton (1998). Teacher and pupil characteristics in the perception of the creativity of classroom climate. The Journal of Creative Behavior, vol. 32, no.4, pp.258 – 277.

48- Galluci, Nicholas T; Middleton George and Kline Adam (1999) . The independence of creative potential and behavior disorders in gifted children. Gifted Child Quarterly, Vol. 43, No.4 , pp.201-213.

49- Grawitch, Matthaw J; Munz, david C. Elliott, erin K. and Mathis, Adam (2003). Promoting creativity in temporary problemsolving group: The effects of positive mood and autonomy in problem definition on idea generation on idea generating performance. Group Dynamics, Vol. 7, issue 3, pp. 200-213.

50- Guastello, Stephen J. and Shissler, james E. (1994). Atow-factor taxonomy of creative behavior. The Journal of Creative Behavior, Vol. 28, No.3 pp.211-221.

51- Harkow, Rosa M. (1996). Increasing creative thinking skills in second and third grade gifted students using imagery, computers and creative problem-solving. Master's final report, Nova south eastern University, U.S. Florida .

52- Helson, Ravennaand Pais, Jennifer L. (2000) Creative potential, creative achievement and personal growth. Journal of Personality, Vol. 68, No. 1, pp. 1-28.

53- Hoekman, Katherine; McCormic, John and Gross, Miraca U. (1999). The Optimal context for gifted students: Preliminary exploration of motivational and affective consideration. Gifted Child Quarterly, Vol.43, No.4, pp. 170-200.

54- Houtz, John C. ; Denmarc, Robert; Rosenfield, Sylvia and

Tetenbaum, toby J. (1995). Problem-solving and personality characteristic related to differing levels of intelligence and ideational fluency. Educational Psychology, Vol. 5, No. 2, pp. 118-123.

55- Knepper, warren; Obrzut, John E. and Copeland, Ellis (1993). Educational and social problem-solving thinking in gifted and average elementary school children. Journal of Genetic psychology. Vol.142, No. 1, pp.25-30.

56- Lim, Woong and Plucker, Jonathan A. (2001). Creative through a lens of social responsibility: Implicit theories of creativity with Korean samples. The Journal of Creative Behavior, Vol.35, No.2, pp.115-129.

57- MacCrae, Rpbert R and Terracciano, Antonio (2005). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. Jornal of Personality and social Psychology, Vol. 88, No. 3, pp.547-561.

58- Michael, W.B.(2003). Guilford's structure of intellect and structure of intellect problem-solving models .In J.C. Houtz (Ed.) The Educational Psychology of Creativity (pp. 167-198). Cresskill, New Jersey , Hampton, press. Inc.

59- Niu, Weihua and Sternberg, Robert J.(2001). Cultural influences



on artistic creativity and its evaluation. International Journal of Psychology, Vol.36, No.4 ,pp.225-241.

60- Rubenstein, Dorothy J.(2000) Stimulating Children's creativity and curiosity: Does content and medium matter? The Journal of Creative Behavior, Vol.34,No.1, pp.1-17.

61- Russo, Christine Fiorella (2004). A Comparative study of creativity and cognitive problem-solving strategies of high IQ and average students. Gifted Child Quarterly, Vol. 48, No, pp. 179-190.

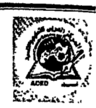
62- Stoycheva, Katya (1996). The School: Place for children's creativity? Paper presented at the ECHA (Europian council for high ability) conference 5th . Vienna, Australia, oct. (19-22).

63- Stubnova, Lubica (1998). Idea support in the creative personality concept. Studia Psychologica, Vol.40, No.4, pp.321-325.

64- Taylor, K. Lynn and Dianne, Jean Paul (2000). Assessing problem-solving strategy knowledge: The complementary use of concurrent verbal protocols and retrospective debriefing. Journal of educational Psychology, Vol.92, No.3, pp.431-425.

65- Treffinger, D.J. (2003). Assessment and measurement in creativity and creative problem-solving. The educational Psychology of Creativity, New Jersey, Hampton press, inc.

66- Walfradt, Uwe and Pretez, Jean E. (2001). Individual differences in creativity: Personality, story writing and hobbies. European Journal of Personality, Vol.15, No.4, pp.297-310.



The relationship between personality attsifutes and the ability to solve problems among saudi and Egyptians students who are superior academically

Dr. Abd El Sabour Mansour

The current study aims at recognizing some of the personal characteristics of the topping students in both Saudi Arabia and Egypt (for example: creativity, curiosity, perseverance, leading and the emotional characteristics). The study used the descriptive method on a sample of 152 secondary school topping students (78 Saudi students and 74 Egyptian students) and the average of their ages is 16.8 years. The study used two criteria: first, estimating the personal characteristics of them and second, their way of solving problems.

The results revealed the positive and significant relation between the personal characteristics and the ability to solve problems. Moreover, there were significant differences between the Saudi and Egyptian topping students and they were explained.

المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية
في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري
لله الواقع والطموح لله



د. سمير عبد الحميد القطب

د. حنان عبد الحليم رزق

المبحث الأول : الإطار العام للدراسة

مقدمة الدراسة :

تجتاح العالم منذ منتصف الثمانينيات ثورة ديمقراطية ، مغزاها الأساسي الانتقال من الشمولية والسلطوية إلى الديمقراطية . وقد أطلق عليها الثورة الديمقراطيـة الثانيـة ، تمييزاً لها عن الثورة الديمقراطية الأولى ، التي قامت في غرب أوروبا خـلال القـرنين الثامن عشر والتاسع عشر . هذا التحول الديمقراطي لم يكن مجرد انعكاس لمطالب فئـات مجتمعية ، أو رغبات طبقات جديدة ، ولكنه أصبح شرطاً لدعم الثورة التكنولوجية الثالثـة ، والتي تعتمد بصفة أساسية على المعلوماتية والعقول البشرية . تلك العقول التي لن تعمل بالفعالية المطلوبة ، إلا في ظل مناخ واسع من الحرية يساعد على استنفار وتحفيز قدراتها المبدعة *(كمال ، ٢٠٠١ ، ١٨٥)* .

والديمقراطية كما يطرحها " آلان تورين " هي إرادة الفرد في المزج بين الفكـر العقلاني والحرية الشخصية والهوية الثقافية ، فالفرد ذات ، إذا هو جمع فـي سـلوكياته وتصرفاته بين الرغبة بالحرية والانتماء إلى ثقافة والدعوة إلى العقل ، وبالتـالي إذا هـو جمع بين مبادئ ثلاثة : مبدأ التفرد ، ومبدأ الخصوصية ، و مبـدأ الجماعيـة ، وكـذلك التنظيم العقلاني للحياة الجماعية *(عبد الجبار ، ١٩٩٩ ، ١٥١-١٥٢)* .

---

* استاذ أصول التربية المساعد كلية التربية- كفر الشيخ – جامعة طنطا

** استاذ أصول التربية المساعد -كلية التربية النوعية- جامعة المنصورة

والديمقراطية كبنية وآليات وقواعد لن تتضح وترسخ على مستوى الممارسة المجتمعية (الفردية ، والجماعية ، والحكومية) ، إلا في ظل بنية ثقافية تقوم على الحوار والمساواة والحرية والتعددية والشفافية . وهنا لا يمكن لمؤسسات المجتمع المدني بصفة عامة ، و لمؤسسات التربية بصفة خاصة بوصفها أبرز أدوات التنشئة الثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها ، أن تكون فاعلة في سياق العملية الديمقراطية وفي سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري دون انطلاقها من إطار ثقافي يساعد في تنمية وترسيخ قيم ومبادئ الممارسة الديمقراطية . هذا مع إدراك أن دور المؤسسات التربوية ، وبخاصة المؤسسة التعليمية في تعميق ثقافة الديمقراطية بما تتضمنه من قيم ومعارف ومهارات واتجاهات وممارسات ، يعتمد على مدى إرساء قواعد الديمقراطية في المجتمع ككل وعلى حجم الفرص المتاحة أمام الأفراد للمشاركة الإرادية السلمية في إدارة العمل الوطني .

وفي ضوء عملية التحول الديمقراطي التي يعيشها المجتمع المصري والتي زادت حدتها في الفترة الأخيرة – بفعل الضغوط الداخلية الناجمة عن تنامي القوى الاجتماعية ونشاط بعض الجمعيات والحركات الأهلية الساعية إلى المشاركة السياسية ، والضغوط الخارجية الناجمة عن العولمة السياسية وممارسات الهيمنة الأمريكية – تعاظمت أهمية نشر ثقافة الديمقراطية لتهيئة المناخ الفكري والبيئة الاجتماعية والبنية العقلية للأفراد لتقبل الديمقراطية كأسلوب عصري للحياة ، يمنح الأفراد المزيد من الحرية والمساواة والعدالة والمشاركة الفعلية وحق المساءلة والنقد .. ، ومن ثم فإن عملية التحول الديمقراطي الصحيح ، لا يمكن أن تحدث بدون تعميق القيم والاتجاهات والمهارات التي تنظيم وتوجه سلوك الأفراد في هذا الاتجاه ، وبدون توافر الآليات التي يتم من خلالها تأكيد القيم

الديمقراطية ومهارات الممارسة الديمقراطية . أي لا يمكن أن يحدث تحول ديمقراطي حقيقي دون نشر وتعميق ثقافة الديمقراطية ، وهنا يبرز دور التعليم في إعداد وتكوين أبناء المجتمع للتعامل الواعي مع معطيات القرن الحادي والعشرين والاندماج الناضج في عملية التحول الديمقراطي في المجتمع المصري .

وانطلاقاً من أن التعليم الثانوي يمثل أحد ركائز النظام التعليمي ، باعتباره حلقه الوصل بين مرحلة التعليم الأساسي ومرحلة التعليم العالي ، وأنه يمثل مرحلة منتهية للكثير من الطلاب (حوالي ٧٥ % من جملة طلاب المرحلة الثانوية) ، وأيضاً مرحلة مؤهلة للالتحاق بالتعليم العالي والجامعي لباقي الطلاب . هذا فضلاً عن خصائص النمو التي يمر بها طلاب المرحلة الثانوية والتي تتسم بالقوة والحيوية والعنف .

وإدراكاً بأن أهداف مرحلة التعليم الثانوي طبقاً للمادة (١٢٢) من قانون التعليم ، تتمثل في *(وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨ ، ٢)* :

- إعداد الطالب للحياة .
- الإعداد للتعليم العالي والجامعي .
- التأكيد على ترسيخ القيم الدينية والسلوكية .

فإن إعداد الطالب للحياة في المرحلة الثانوية في سياق مسيرة التحول الديمقراطي للمجتمع المصري ، يتطلب إكسابه مجموعة من القيم والاتجاهات والمهارات والمعارف والممارسات الديمقراطية ، أي إكسابه قدراً من الثقافة الديمقراطية التي تؤهله للمشاركة الجادة في عملية التحول الديمقراطي من خلال إرساء قواعد السلوك الديمقراطي ، ومن هنا جاءت ضرورة وأهمية الدراسة الحالية للوقوف على واقع تنمية المدرسة الثانوية لثقافة الديمقراطية لطلابها في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري ، واستشراف مقترحات تفعيلها في المستقبل .

مشكلة الدراسة ومبرراتها :

يواجه المجتمع المصري العديد من التحديات والمخاطر الداخلية والخارجية ، تتنوع وتتعدد هذه التحديات والمخاطر لتشمل كافة مجالات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية وغيرها ، فهناك تحديات التنمية والتحديث والتحول الديمقراطي وإشاعة العقلانية ، بالإضافة إلى مخاطر التجاوز الإسرائيلي المدفوع بالهيمنة الأمريكية ، والتهميش المتزايد في ظل العلاقات الدولية الاقتصادية والسياسية التي فرضتها العولمة الاقتصادية والسياسية تحقيقاً لمصالح الدول الكبرى المصنعة والمنتجة والتي تتحكم في معطيات نهضة المجتمعات ، وبخاصة مجتمعات العالم الثالث .

وعلى الرغم من أن طبيعة هذه التحديات والمخاطر تتطلب سرعة تكوين وتعبئة أبناء المجتمع المصري باعتبارهم الطرف الرئيس في المواجهة ، لتعظيم قدراتهم واستعداداتهم، وتأهيلهم للقيام بدور فعال في صياغة سياسات المواجهة وتحديد أولويتها ، إلا أن طبيعة وظروف وإمكانات المجتمع المصري الآن تحول دون ذلك .

فالمجتمع المصري يموج الآن بحراك سياسي واجتماعي غير مسبوق ، وبخاصة خلال العقود الثلاثة الأخيرة – نتج بفعل تطورات محلية وإقليمية ودولية – من مؤشراته : الطموح في حياة ديمقراطية أساسها العدل والمساواة والحرية والتعددية وتداول السلطة ، ورفض التسلط والقهر والانفراد بالسلطة ، والمشاركة الجادة في صنع القرار الوطني ، والرغبة في تحقيق العدالة الاجتماعية .

ولما كان طموح التحول الديمقراطي في المجتمع المصري من الحكم الفردي المطلق بتداعياته إلى الديمقراطية يتطلب أولاً تحرير الإنسان المصري وإطلاق طاقاته ليصبح الأداة الأساسية في التغيير، فإن ذلك يظل مستحيلاً ما لم يشمل التحول الديمقراطي

كافة مجالات المجتمع ، وما لم تجد ثقافة الديمقراطية لنفسها طريقاً تنتشر من خلاله في المجتمع .

ولأن الديمقراطية في جوهرها طريقة في الحياة وأسلوب لتسيير المجتمع وإدارة صراعاته بوسائل سلمية ، فإنها تتطلب سيادة قيم ومؤسسات وآليات معينة ، فلا يمكن بناء الديمقراطية في أي مجتمع بدون إشاعة ثقافة ديمقراطية تعمق القيم الموجهة لسلوك المواطنين في هذا الاتجاه ، كما لا يمكن استكمال التحول إلى الديمقراطية دون وجود مؤسسات تمارس من خلالها الديمقراطية ، أو بدون توافر الآليات التي تعمق قيم الديمقراطية (شكر ، ٢٠٠٣ ، ١٤ – ١٥) .

وبالتالي فإن تحقيق التحول الديمقراطي في المجتمع المصري ، يتطلب :

- نشر ثقافة الديمقراطية في المجتمع .
- تربية أبناء المجتمع على ثقافة الديمقراطية : قيمها ، ومعارفها ، واتجاهاتها ، ومهاراتها .
- تدريب أبناء المجتمع على الممارسة الديمقراطية من خلال إكسابهم آليات السلوك الديمقراطي .

وهنا يأتي دور التعليم وتتعاظم مسئولياته في تنمية ثقافة الديمقراطية لأبناء المجتمع وإعدادهم للمشاركة الجادة في عملية التحول الديمقراطي من خلال إكسابهم المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات الديمقراطية وكذا المهارات التي تؤهلهم للممارسة الديمقراطية الواعية في المجتمع .

وانطلاقاً من كون التعليم الثانوي مرحلة منتهية للكثير من الطلاب ، الأمر الذي يتطلب ضمن منظومة إعدادهم للحياة وترسيخ القيم السلوكية ، ضرورة تنمية ثقافتهم

الديمقراطية وتدريبهم على الممارسة الديمقراطية وإكسابهم مقومات السلوك الديموقراطي الناضج ، وذلك لتسهيل عملية تواصلهم مع الواقع الاجتماعي ولتفعيل مشاركتهم في التحول الديمقراطي الصحيح للمجتمع المصري ، خاصة وأن مؤشرات الانتخابات البرلمانية المصرية لعام ٢٠٠٥ م تشير إلى عزوف أكثر من ٧٥ % ممن لهم حق التصويت عن المشاركة في الإدلاء بأصواتهم *(جريدة أخبار اليوم ، ١٢/٣ / ٢٠٠٥ ، ٢٠)* .

من مجمل ما سبق ورغبة في الوقوف على واقع تنمية المدرسة الثانوية لثقافة الديمقراطية لطلابها ، واستشراف مقترحات تفعيلها جاءت ضرورة ومبررات هذه الدراسة ، والتي يمكن بلورتها في السؤال الرئيس التالي :

- **إلى أي مدى تسهم المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري ؟**

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال ، الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية :

- ما ماهية ثقافة الديمقراطية ودلالتها في الأدبيات التربوية ؟
- ما الرؤى النقدية الموجهة للديمقراطية ؟
- ما أبعاد التحول الديمقراطي في المجتمع المصري ؟
- ما مظاهر أزمة الديمقراطية التي يموج بها المجتمع المصري؟
- ما دور التعليم في تنمية ثقافة الديمقراطية ؟
- ما مؤشرات التطبيق الديمقراطي في التعليم المصري ؟
- ما واقع تنمية المدرسة الثانوية للثقافة الديمقراطية لطلابها ؟
- ما التصور المقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى :

- الوقوف على ماهية ثقافة الديمقراطية ودلالتها في الأدبيات التربوية .
- رصد أبعاد التحول الديمقراطي في المجتمع المصري .
- الوقوف على واقع ومؤشرات تنمية المدرسة الثانوية ثقافة الديمقراطية لطلابها .
- وضع تصور مقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها.

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة من الآتي :

- إنماء الوعي بأن عملية التحول الديمقراطي في المجتمع المصري تتطلب نشر ثقافة الديمقراطية وتربية أبناء المجتمع على قيمها واتجاهاتها ، وإكسابهم مقومات السلوك الديمقراطي .
- إنماء الوعي بأن نجاح التعليم في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابه ، يعتمد على مدى إرساء قواعد الديمقراطية في المجتمع ، وعلى حجم الفرص المتاحة أمام أفراد المجتمع للمشاركة الإرادية السلمية في إدارة العمل الوطني .
- أن التعليم الثانوي (العام والفني) باعتباره أحد ركائز النظام التعليمي الذي يعد الطلاب للحياة ويؤهلهم للالتحاق بالتعليم العالي ، يمثل مرحلة منتهية للكثير منهم ، الأمر الذي يتطلب ضرورة إكسابهم ثقافة الديمقراطية من قيم ومعارف واتجاهات وممارسات لتأهيلهم للمشاركة الجادة في مسيرة التحول الديمقراطي للمجتمع المصري .

- توثيق عرى الترابط بين التعليم والمجتمع من خلال تفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها ، لتفعيل اندماجهم في الواقع الاجتماعي .
- إنماء الوعي بأن نجاح المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها يعتمد على تهيئتها لمناخ ديمقراطي يشيع علاقات الحوار والتعاون بين أطراف المدرسة ، وعلى التزام إدارة المدرسة بالإدارة الديمقراطية ، وعلى إتاحة فرص الممارسة الديمقراطية أمام الطلاب .
- اقتراح تصور لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها .
- استجلاء الجهود العلمية الرائدة في هذا الميدان وتحقيق التواصل العلمي مع أفكارها.
- توظيف البحث العلمي في خدمة الواقع الاجتماعي ، من خلال ما قد تسهم به الدراسة الحالية من المشاركة العلمية الجادة في ضبط مسيرة التحول الديمقراطي في المجتمع ، ومن إكساب مقومات السلوك الديمقراطي الناضج لبعض شباب المجتمع المتمثل في طلاب المرحلة الثانوية .

منهج الدراسة وإجراءاتها :

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، فهو من أنسب المناهج لطبيعة الدراسة الحالية ، وهو منهج لا يقف عند مجرد الوصف ، بل يمتد لتحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص دلالات ذات مغزى تفيد في الوقوف على طبيعة الديمقراطية في الأدبيات التربوية ورصد أوجه النقد الموجهة لها ، والتعرف على ماهية ثقافية الديمقراطية واتجاهاتها الفكرية ، ورصد أبعاد التحول الديمقراطي في المجتمع المصري ، واستقراء معوقاته ومتطلباته ، واستشراف مدى ما تسهم به المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها .

وتستعين الدراسة في شقها الميداني ، باستبانة تم بناؤها وتحكيمها لاستشراف واقع ما تسهم به المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها . وجاءت الاستبانة(*) في ثلاثة محاور ، هي :

المحور الأول : بيانات أولية .

المحور الثاني : مكونات ثقافة الديمقراطية في المدرسة الثانوية .

المحور الثالث : واقع الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية .

حدود الدراسة :

حد مكاني : محافظة الدقهلية .

حد مؤسسي : بعض مدارس التعليم الثانوي العام ،وبعض مدارس التعليم الثانوي الفني نظام الثلاث سنوات (صناعي ، زراعي ، تجاري) .

حد زمني : تم تطبيق الدراسة الميدانية في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ م.

حد بشري : بعض طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي (العام والفني) .

مصطلحات الدراسة :

تتبنى الدراسة المصطلحات الإجرائية التالية :

- **الديمقراطية :** نظام إنساني ومشروع حياة بما يتضمن من مؤسسات ومبادئ ومعايير وآليات يستشرف فيه الأفراد تحقيق طموحاتهم من الحرية ، والمساواة ، والتعددية ، وتداول السلطة ، وتكافؤ الفرص ، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وإدارة العمل الوطني سلمياً .

(*) انظر ملحق الدراسة .

- **ثقافة الديمقراطية** : مجموعة القيم والاتجاهات والمعارف والمبادئ والمهارات التي تشكل سلوك الإنسان وتمكنه من المشاركة الإرادية الفعالة بشكل مباشر أو غير مباشر في صنع القرارات المجتمعية ، وضبط حركة وسلطة الحكومة لاعتبارات المصلحة العامة ، وإدارة العمل الوطني سلمياً .
- **التحول الديمقراطي** : جملة الإجراءات المرحلية التي تنتهجها الدولة على المستويات السياسية والثقافية والاجتماعية وغيرها ، والتي تتيح المشاركة الجادة والفاعلة لأبناء المجتمع في إدارة العمل الوطني سلمياً من خلال التعددية السياسية ، وتداول السلطة ، وضمان الحقوق والحريات العامة لكل المواطنين .

الدراسات السابقة :

تعددت الدراسات التي تناولت موضوع الديمقراطية ، ونـدرت إلى حد ما الدراسات التي تناولت ثقافة الديمقراطية ، ولا توجد في حد علم الباحثين دراسة تناولت ثقافة الديمقراطية في التعليم الثانوي .

وفيما يلي عرض للدراسات المتاحة حول هذا الموضوع والتي ترتبط به ارتباطاً مباشراً، مرتبة زمنياً من الأقدم للأحدث. هذا مع العلم بأن الدراسة الحالية قد وظفت الكثير من الدراسات والأدبيات التي تناولت موضوع الديمقراطية في ثناياها .

استهدفت دراسة *Kelly & Goodwin (1983)* إلى التعرف على السلوك الديمقراطي لطلاب المدارس الثانوية وعلاقته بتنشئتهم الأسرية، وصنفت الدراسة الطلبة بناء على إجاباتهم لأسلوب معاملة الوالدين إلى أسلوب ديمقراطي، وأسلوب تسلطي، وأسلوب متسامح، وأوضحت نتائج الدراسة أن الأبناء الذين نشأوا من أسر ديمقراطية يميلون لأن يتصرفوا بإيجابية إزاء سلطة الوالدين أكثر من هؤلاء الذين أتوا من أسر متسلطة أو متسامحة.

وسعت دراسة *إبراهيم (١٩٨٥)* إلى التعرف على مدى فهم المعلمين لمعنى الديمقراطية ومدى ممارستهم لها، وانطلقت الدراسة من عدة مبادئ لطرحها للديمقراطية منها: التعاون، وتكافؤ الفرص، واحترام القانون، وحق التصويت والانتخاب، وحرية إبداء الرأي، وتفضيل المصلحة العامة على المصلحة الخاصة. وأوضحت نتائج الدراسة أن مفهوم الديمقراطية لا يزال غير واضح وقاصراً لدى المعلمين مما يشير إلى عدم قدرتهم على أداء واجباتهم الاجتماعية بالنسبة لممارسات الديمقراطية ، وبالتالي عدم قدرتهم على تنمية هذا المفهوم وممارسته لدى تلاميذهم.

واستهدفت دراسة *اسكاروس (١٩٩٠)* إلى تحديد النمط الديمقراطي في سلوك المواطن المصري، وذهبت إلى أن التربية يمكن أن تسهم في تنمية سلوك الديمقراطية للمواطن المصري، بإتاحة مناخ من الحرية للطلاب في المدارس عن طريق تنظيم أنشطة مدرسية يمارسها الطلاب، كل حسب قدراته واستعداداته مع تدريب الطلاب على النقد البناء.

وأكدت دراسة عبدالسلام (١٩٩٠) التي استهدفت إلى الوقوف على اتجاهات المعلمين والطلبة نحو السلوك الديمقراطي في المدرسة، على أن الطلبة يفضلون التعامل الديمقراطي القائم على التسامح والحرية والمسئولية والعدالة والمساواة، والحوار والتفاهم، وأن ذلك يساعد في تحقيق معدلات أعلى في أداء الطلبة وعلى مشاركتهم في الأنشطة المتعددة بالمدرسة، هذا وأكدت الدراسة أن تحقيق ذلك يعتمد على الاتجاهات الايجابية من المعلمين نحو الديمقراطية وتمثل سلوكها وتطبيق ممارستها.

واستهدفت دراسة *Lanir (1991)* إلى التعرف على تربية السلوك الديمقراطي من خلال تربية التفكير الديمقراطي، وبينت الدراسة أن تعليم الطفل كيف يفكر تفكيراً

ديمقراطياً، وكيف يحكم حكماً موضوعياً على وجهة نظره، فإننا بذلك نعلمه كيف يصبح شخصاً ديمقراطياً، وأن السلوك التسلطي أو غير الديمقراطي سببه التعليل أو التفسير الخاطئ، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن تربية الفكر والسلوك الديمقراطي يمكن أن يتم في المدرسة عندما نصمم المدرسة كتنظيم اجتماعي ونشجع على الاتصال الديمقراطي بين المدرسين والطلبة، وبين الطلبة وبعضهم البعض، كما أن تفعيل الديمقراطية في المدرسة يمكن أن يتم من خلال جعل للطلبة رأياً يحترم في بعض القرارات التي تهمهم، مع تشكيل لجان لكل فصل، وعمل مجلس للطلبة يشاركون فيه بآرائهم ويحقق ممارستهم للسلوك الديمقراطي.

وأفادت دراسة *Brose (1991)* التي سعت نحو مناقشة القضايا الأخلاقية والفلسفية المرتبطة بالإطار الثقافي للديمقراطية كمدخل هام لتطوير المدرسة والمجتمع، بأن ثقافة الديمقراطية ترتبط بطبيعة المشاركة السياسية والمجتمعية وبحرية الاختيار، وبالتالي فهي تؤكد على أهمية المدارس (كتنظيمات مؤسسية تقدمية) في تنمية اتجاهات الطلاب نحو التفكير التقدمي مع إكسابهم ثقافة الديمقراطية وسبل التعامل مع التغيرات الثقافية المتجددة.

واستهدفت دراسة *Holms (1991)* الوقوف على آليات إكساب الطلاب السلوك الديمقراطي، ولذا أكدت على بعدين، الأول: تحديد مواصفات الفصول الديمقراطية، وأهمها: مشاركة الطلاب في القضايا التي تهمهم، ومساعدتهم على العمل في مجموعات، وإكسابهم صالح الجماعة من خلال المسئولية، وتحقيق الاطمئنان النفسي للطالب، وتقدير وجهة نظر الطالب واحترامه، والثاني: قدمت الدراسة أربعة استراتيجيات كبرى يمكن للمعلمين استخدامها في تنمية السلوك الديمقراطي للطلاب داخل الفصل، وهي: إستراتيجية المناقشة، وإستراتيجية اتخاذ القرار، وإستراتيجية التخطيط، وإستراتيجية مراعاة الفروق

الفردية.

وأكدت دراسة *Sayer & ALI (1995)* على مشروع تطوير المدرسة من أجل الديمقراطية، كنموذج للتعاون الأوروبي في مجال التربية ، على أنه يمكن للمدرسة أن تسهم في إكساب الطلاب السلوك الديمقراطي وتدفعهم نحو الممارسة الديمقراطية من خلال: تدريب المعلمين لتحقيق أهداف الديمقراطية، والتركيز على مفهوم المواطنة والقيم وعلاقتها بالتربية الديمقراطية، وتهيئة المناخ المدرسي للممارسة الديمقراطية.

وهدفت دراسة *Obenchain (1998)* إلى الوقوف على الخصائص والسمات التي تميز الفصول الديمقراطية والتي تحفزهم للمشاركة في المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى أن الخصائص التي يجب توافرها في الفصول حتى تصبح ديمقراطية، هي: تكوين اتجاهات الطلاب نحو المسئولية والمشاركة، وصنع القرار المشترك، وتوفير الفرص للمشاركة المدنية ، وإكسابهم مقومات المسئولية تجاه وطنهم.

وأخيراً هدفت دراسة مكروم *(٢٠٠٤)* إلى محاولة التعرف على الموقع الذي تتطلع إليه التربية العربية في تنمية أصول ومقومات الفهم الواعي للسلوك الديمقراطي، والتأكيد على دور التربية في تنمية ثقافة الديمقراطية كمدخل أساس في تحقيق الأمن القومي العربي، وتوصلت الدراسة إلى أن الانتماء الوطني والمشاركة السياسية هما قاعدتا البناء الحقيقي لثقافة الديمقراطية وأن على التربية أن تنطلق منها في تحقيقها للأمن القومي العربي، وأن الأمة العربية بما لديها من إمكانات وقدرات لديها الاستعداد للارتقاء ومسايرة حركة التاريخ.

وباستقراء الدراسات السابقة، يتضح الآتي:

- أن معظم الدراسات أكدت على أهمية تنمية السلوك الديمقراطي في المدرسة تمهيداً لإعداد الفرد وتأهيله للمشاركة الحقيقية في الحياة الديمقراطية لمجتمعه، ومنها دراسة

(Kelly & Goodwin, 1983) ، *(Sayer & al, 1995)* .

- أن قدرة المدرسة على إكساب السلوك الديمقراطي للطلاب، يتطلب توافر عدة مقومات للمدرسة وللمعلم القيام بذلك، أكدت ذلك دراسة *ابراهيم (١٩٨٥)* ، ودراسة *عبدالسلام (١٩٩٠)*، ودراسة *(Holms,1998)*، ودراسة *(Obenchain, 1993)*.
- أن السلوك الديمقراطي للطلاب في المدارس يرتبط بالتنشئة الأسرية ونمط الأسلوب السائد فيها، ومنها دراسة *(١٩٩٣) Kelly & Goodwin*.
- أن اكتساب الطلاب اتجاهات إيجابية نحو الديمقراطية يعتمد على اتجاهات المعلمين الإيجابية نحوها، وأكدت ذلك دراسة *ابراهيم (١٩٨٥)*، ودراسة *عبدالسلام (١٩٩٠)*.
- أكدت معظم الدراسات على أهمية التربية في إكساب الطلاب ثقافة الديمقراطية من خلال تنمية السلوك الديمقراطي ومن خلال تشجيعهم على الممارسة الديمقراطية ومنها، دراسة *مكروم (٢٠٠٤)*، ودراسة *Lanir (199)* ، ودراسة *اسكاروس (١٩٩٠)*.
- لا توجد دراسة تناولت المدرسة الثانوية وتنمية ثقافة الديمقراطية في سياق التحول الديمقراطي للمجتمع المصري، وهذا ما تنفرد به الدراسة الحالية، وسوف تستفيد الدراسة من كل الدراسات السابقة في إطارها النظري والميداني، وفي تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

مخطط الدراسة :

تسير الدراسة وفق المخطط التالي :

المبحث الأول : الإطار العام للدراسة ، ويشمل :

مقدمة الدراسة، مشكلة الدراسة ومبرراتها، أهداف الدراسة، أهمية الدراسة، منهج الدراسة وإجراءاتها، حدود الدراسة، مصطلحات الدراسة، الدراسات السابقة، مخطط الدراسة.

المبحث الثاني : الإطار النظري للدراسة، ويشمل :

أولاً : ماهية الديمقراطية ودلالتها .

ثانياً : الديمقراطية والرؤى النقدية المطروحة حولها.

ثالثاً : ماهية ثقافة الديمقراطية .

رابعاً : أبعاد التحول الديموقراطي في المجتمع المصري .

خامساً : التعليم الثانوي وثقافة الديموقراطية .

سادساً : طموحات التطبيق الرسمي للديموقراطية في التعليم الثانوي المصري .

المبحث الثالث: الإطار الميداني للدراسة، ويشمل:

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية.

ثانياً: نتائج البيانات الأولية.

ثالثاً: نتائج استجابات أفراد العينة الكلية.

رابعاً : نتائج استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع (طلاب – طالبات).

خامساً : نتائج استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم الثانوي (عام – فني).

سادساً : أهم نتائج الدراسة الميدانية.

المبحث الرابع: التصور المقترح لتفعيل دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها، ويتضمن:

أولاً: أهداف التصور المقترح.

ثانياً: الركائز التربوية والمنطلقات الفكرية للتصور المقترح.

ثالثاً: آليات المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديموقراطية.

رابعاً: التوصيات.

المبحث الثاني
الإطـــار النظـري للدراســـة

مقدمة:

على الرغم من المكانة المتعاظمة التي بدأ مفهوم الديمقراطية يحتلها في الأدبيات السياسية والاجتماعية والتربوية منذ أكثر من عقدين من الزمان ، لا تزال الدراسات العلمية المتعمقة في هذا الموضوع محدودة . وتسرى هذه الملاحظة على ميدان العمل النظري المتعلق بدراسة طبيعية الحركة الديمقراطية والمطالب الديمقراطية المتنامية من الحرية والوعي والثقافة ، كما تسرى على ميدان الممارسة العلمية وتحليل السياسات الجديدة التي يتم تطويرها اليوم في العديد من الأقطار العربية من قبل الحركات والأحزاب السياسية وقوى الضغط والمصالح والحكومات ، التي تسعى إلى التأقلم مع ما ينبغي أن نسميه سيطرة المناخ الديمقراطي على الصعيد العالمي *(غليون، ٢٠٠٠ ، ٢٣٥)*.

ويقتضي بلورة منهج واضح لمسيرة الديمقراطية في المجتمع المصري ، تـوافر مجموعة من الشروط الذاتية ، والتي يمكن إجمالها لقيام الديمقراطية في مصر – أو فـي بلد من البلدان – في عبـارة واحـدة ، وهـي : إرادة الديمقراطيـة . وإرادة

الديمقراطية تتوقف على الوعي بضرورتها ، والوعي بضرورة الديمقراطية يتوقف قوة وضعفاً على مدى تأصيلها في الفكر والثقافة ، وفي المرجعية الحضارية بصورة عامة . والإنسان المصري ، بل والإنسان العربي لم يحقق بعد على صعيد الوعي والثقافة ، القطعية الضرورية مع فكر ما قبل الحداثة السياسية ، فالخطاب السياسي العربي الحديث والمعاصر كان في جملته ومسيرته ضد الديمقراطية ، إما بصورة صريحة ، وإما بشكل ضمني . وحين لم تكن الديمقراطية مستهدفة بذاتها مباشرة ، فإن تأجيلها أو صرف النظر عنها أو ترجمتها إلى ما ليست هي إياه ، كان يكفي لإقصائها من دائرة الاهتمامات المؤسسة للوعي *(الجابري ، ١٩٩٧ ، ٩٦ – ٩٧)*.

وتؤكد إحدى الدراسات أن أزمة الوعي بمفهوم الديمقراطية ، قد يرجع إلى أحد ثلاثة أخطاء ، هي : *(مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢٠٧) :*

- خطأ التوقعات المحتملة في علاقة الفرد بالدولة ، نظم ومؤسسات (في إطار قيم الولاء والانتماء) .
- خطأ الفهم الدقيق لنوع وطبيعة العلاقة بين الحرية والمسئولية (في إطار مفهوم العمل والإنجاز) .
- خطأ التقدير النوعي للقيم الوجدانية الداعمة للسلوك الديمقراطي (في إطار حرية الرأي والتعبير والمشاركة) .

وعلى ذلك فإن تأسيس الوعي المصري وفق المنهج الديمقراطي ، يتطلب توافر بنية ثقافية للديمقراطية ، أي توافر قدر من الثقافة الديمقراطية التي تكسب الإنسان مفردات الوعي بالحريات الأساسية وحقوق الإنسان ، والتعددية ، والمشاركة السلمية ، والتداول السلمي للسلطة عن طريق الانتخاب ، والفصل بين السلطات ، ومبدأ سيادة الأمة ، والشعب مصدر السلطات ... إلى غير ذلك من المفردات التي ينبغي أن يتشبع بها فكر

ووجدان الإنسان المصري .

وللوقوف على ماهية الثقافة الديمقراطية ، فإنه ينبغي أولاً استجلاء مفهوم الديمقراطية وخصائصها ومعاييرها ومبادئها واختلاف الرؤى من حولها ، تمهيداً لوضعها في القالب الثقافي ، للوقوف على ثقافة الديمقراطية .

أولاً : ماهية الديمقراطية ودلالتها :

(١) المفهوم والخصائص والمعايير :

١-١ *مفهوم الديمقراطية :*

الديمقراطية بمعناها اللغوي اليوناني هي " حكم الشعب " . وقد استمدت هذه القيمة السياسية أصولها وجذورها من تجارب وتراث العصور المختلفة حتى ظهرت في بنائها المتعارف عليه في العصر الحديث بشقيها السياسي والاجتماعي .

وقد أصبحت الديمقراطية من أهم المسميات التي تحملها في عالم اليوم أنظمة حكم تختلف في ما بينها في معنى الديمقراطية ومقوماتها ومظاهرها السياسية والاقتصادية والاجتماعية ، بل وتختلف في المؤسسات التي من خلالها تمارس الديمقراطية . وفي الفقه الدستوري والسياسي ، ظهرت عدة مصطلحات وتقسيمات خاصة بالديمقراطية مثل : الديمقراطية المباشرة ، والديمقراطية النيابية أو التمثيلية ، والديمقراطية شبه المباشرة ، والديمقراطية الليبرالية، والديمقراطية الاجتماعية ، والديمقراطية الصناعية ، والديمقراطية الإسلامية *(حجاب ، ٢٠٠٠ ، ٨١)* .

إن الديمقراطية ، من وجهة النظر المثالية ، شكل من أشكال الدولة أو المجتمع تتكون فيه الإرادة العامة ، أو هي نظام اجتماعي يخلفه أولئك الذين يحكمهم هذا النظام وهم " الشعب " . وفي هذا النظام الاجتماعي السياسي تقوم العلاقة بين أفراد

المجتمع والدولة وفق مبدأي المساواة بين المواطنين ومشاركتهم الحرة في صنع التشريعات التي تنظم الحياة العامة . أما أساس النظرة الديمقراطية ، فيعود إلى المبدأ القائل بأن الشعب هو صاحب السيادة ومصدر الشرعية ، وبالتالي فإن الحكومة مسئولة أمام ممثلي المواطنين ، وهي رهن إرادتهم . وتتضمن مبادئ الديمقراطية ممارسة الشعب حقه في مراقبة تنفيذ هذه القوانين بما يصون الحقوق العامة للأفراد وحرياتهم المدنية (*الكيالي ، ١٩٩٤ ، ٧٥٣*) .

ويعود الاختلاف حول مفهوم الديمقراطية في العالم العربي والإسلامي إلى وجود إشكاليات فكرية ، تحول دون قبول تيارات فكرية وسياسية للديمقراطية من خلال فهمها لها . وأهم هذه الإشكاليات يتمثل في احتمالات التناقض بين الديمقراطية والإسلام. وكذلك احتمالات الترابط العقائدي بين الديمقراطية وعقائد الغرب واتجاهاته. ومما هو جدير بالتأكيد أن الاختلاف حول مفهوم الديمقراطية ، لا ينحصر في اختلاف وجهة نظر الدولة عن المجتمع ، أو وجهة نظر الحكومات عن قوى المعارضة ، إنما يمتد الاختلاف حول مفهوم الديمقراطية ، وبالتالي جدوى ممارستها ، والعمل من أجل تحقيقها ، إلى التيارات السياسية والأحزاب والحركات التي تنشد التغيير وتعمل من أجله. إن الاختلاف حول مفهوم الديمقراطية يطال فصائل مهمة من التيار الديني الإسلامي ، والتيار القومي العربي ، والتيار الاجتماعي اليساري ، والتيار الليبرالي . وتقف اليوم بكل أسف تحفظات كل طرف على مفهوم الطرف الآخر للديمقراطية أو الشورى الملزمة ، عائقاً أمام ضرورات تنمية فكر سياسي ديمقراطي يعترف فيه كل طرف بوجود الطرف الآخر ، ويقبله شريكاً كاملاً في الوطن ، ويحترم حقه في التعبير ويراعي مصالحه ويضمن له حق المشاركة السياسية الفعالة (*الكواري ، ٢٠٠٠ ، ١٢*) . ومما لا شك فيه أن اختلاف القوى

والتيارات السياسية حول مفهوم الديمقراطية يحول دون انتشار فكر وثقافة الديمقراطية بالمعنى الصحيح.

ومن بين أبرز مظاهر الاختلاف حول مفهوم الديمقراطية ، هو الاختلاف حول ماهيتها ، ما هي الديمقراطية ؟ ما هو شكلها ؟ وما هو مضمونها ؟ هل هي عقيدة أم منهج ؟ هل هي حقاً منهج تفرضه ضرورات التعايش السلمي بين الأفراد والجماعات أم أن الديمقراطية عقيدة تنازع العقائد الأخرى وتحل محلها ؟ عقيدة كلية أو أنها نظام فرعي في عقيدة ليبرالية تقدس الفرد ولا تقبل على حريته الشخصية أي قيد؟ هل الديمقراطية ممارسة مطلقة لا تقيدها شرعية ولا تحد من غلوائها قيم ؟ أم أنها ممارسة يمكن تقييدها دستورياً بالشرائع التي يدين بها المجتمع المعني وبالقيم التي يجلّها ؟ هل الديمقراطية المعاصرة مناقضة بالضرورة للإسلام ، كما تخشى فصائل مهمة من التيار الديني الإسلامي ؟ هل الديمقراطية نظام حكم اقتصادي – اجتماعي مؤسس بالضرورة على العقيدة الليبرالية وموجه لخدمة المصالح الرأسمالية ومعبر عن قيمها ، كما تتخوف سائر القوى الوطنية والاتجاهات الاجتماعية كافة التي تخشى أن تكون الديمقراطية مجرد شعار رأسمالي ، الهدف من طرحه وترويجه اختراق مجتمعات العالم وتجريدها من توجهاتها الوطنية ، ومقومات شخصيتها المستقلة ، وطمس هويتها ، وإلحاق دولها التابعة بالسوق العالمية التي تسيطر على مقدراتها المصالح الإمبريالية ؟ *(الكواري ، ٢٠٠٠ ، ١٣)*.

وانطلاقاً من ذلك فإن التوصل إلى مفهوم إجرائي للديمقراطية يتطلب عرض بعض المفاهيم المطروحة لها .

فالديمقراطية كلمة إغريقية الأصل ، تعني (حكم الشعب) وقد اتسع مفهوم الديمقراطية في العصر الحديث وتبنتها أنظمة حكم متباينة ، ومن ثم صار لها

تعاريف كثيرة بحسب الزاوية التي ينظر إليها ، ولكن لا يزال تعريف الرئيس الأمريكي(لنكولن) للديمقراطية بأنها (حكم الشعب بالشعب وللشعب) هو الأفضل والأكثر شيوعاً *(الأنصاري، ١٩٩٦، ٣٣٥)*.

والديمقراطية – كمذهب فلسفي – هي المذهب الذي يرجع أصل السلطة السياسية إلى الإرادة العامة للأمة . فالأمة هي مصدر السلطات وإرادتها هي أصل السيادة ومصدرها في الدولة . وهي كنظام للحكم ، ذلك النظام الذي ينشأ وليد الإرادة العامة ، والذي يستوحي روح المذهب الديمقراطي ، والحكومة الديمقراطية هي الحكومة التي تجعل الشعب صاحب السلطة ومصدر السيادة . وهي تعني في النهاية (حكم الأغلبية) . ومع أن التطبيق الديمقراطي يختلف من دولة إلى أخرى تبعاً لاختلاف الظروف السياسية والاجتماعية والاقتصادية إلا أن هناك أسساً مشتركة تتميز بها هذه الأنظمة الديمقراطية . وهذه الأسس تتمثل في حق الأغلبية أن تحكم وفي حق الأقلية أن تعارض ، ويستتبع ذلك بقية الحقوق والحريات بما فيها حق تكوين الأحزاب *(الأنصاري ، ١٩٩٦ ، ٣٣٥-٣٣٦)* .

وعلى ذلك يرى البعض بأن الديمقراطية بنية وآليات وممارسة سياسية تقوم على المشاركة السياسية الواسعة عبر قنوات المؤسسات السياسية وعلى أساس التنافس . ومن هذه الزاوية فإن المشاركة السياسية هي المظهر الرئيسي للديمقراطية ، فانتشار المشاركة السياسية منْ لدن المواطنين في العملية السياسية يمثل التعبير العملي عن الديمقراطية ، حيث تهدف عملية المشاركة السياسية أصلاً إلى تعزيز دور المواطنين في إطار النظام السياسي ، بضمان مساهمتهم في عملية صنع السياسات العامة والقرارات السياسية أو

التأثير فيها . وبحسب هذا التقدير يجري وصف النظام الديمقراطي بأنه النظام الذي يسمح بأوسع مشاركة من جانب المواطنين سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة في التأثير في عملية صنع القرارات السياسية واختيار القادة السياسيين (*A.Dahl, 1989, 111* ؛ محمد ، ١٩٨٠ ، ٢٣٨) .

وفي إطار الاختلاف حول مفهوم الديمقراطية ، يقسم البعض تعريفاتها إلى ثلاثة أقسام ، وهي (*مفتي ، ٢٠٠٢ ، ١٣ – ٢٧ ؛ عبدالله ، ٢٠٠٤ ، ٧-٢٣*) .

الأول : التعريف المعياري الكلاسيكي : ويمثله لوك ، وروسو ، وميل ، وجيفرسون وغيرهم ، ويبنى على قاعدة (الخير العام) و (الإرادة العامة) التي تدفع الأفراد نحو المشاركة الشعبية في الحكم . وذلك يعني أن الديمقراطية القائمة على المشاركة الشعبية والتي تعني حكم الشعب إنما تبنى على قاعدتين: "الإرادة العامة " التي تجعل الأمة صاحبة السيادة ومصدر السلطات. و" الخير العام " الذي يعني أن إقامة مجتمع ديمقراطي يهدف ويؤدي إلى تحقيق الخير العام والسلام الاجتماعي والعالمي .

وينقسم أرباب المدرسة المعيارية قسمين : الفرديين والجماعيين، يركز الفرديون على الفرد ، ويجعلون (الحرية) أهم قيمة اجتماعية ، وينصب تحليلهم على حقوق الأفراد الطبيعية الثابتة التي تسبق وجود الدولة ، ومن ثم فمهمة الدولة الحفاظ على حرية الأفراد وحقوقهم الطبيعية .

أما الجماعيون فيركزون على رفاهية الجماعة ، وينصب اهتمامهم على (المساواة) وعلى مفهوم الإرادة العامة والخير العام الذي يحققه بناء نظام ديمقراطي . ويشترك هذان الاتجاهان في المفهومات الأساسية التي يدعون إليها مثل : السيادة الشعبية ، وحكم الشعب بالشعب . كما يفترض الاتجاهان كذلك أن الأفراد خيرون وعقلانيون بطبعهم ، و قادرون على اختيار نظام الحياة المناسب لهم (*Rejai, 1967, 24*) .

ولقد وجهت عدة انتقادات للمفهوم الكلاسيكي للديمقراطية، منها: أن الواقع الملموس يناقض مفهوم حكم الشعب نفسه ، وأن قاعدتي الإرادة العامة والخير العام قاعدتان غير واقعيتين ولا تعبران عن حقيقة الممارسات السياسية ، وأن مفهوم القانون الطبيعي والحقوق الطبيعية الذي تبنى عليه النظرية الديمقراطية الكلاسيكية لا يمكن إثباته تاريخياً ولا إخضاعه للاختبار ، وأن هناك تناقضاً بين الحرية والمساواة حيث أن زيادة الحرية تعني تقليص المساواة ، والإرادة المصطنعة للديمقراطية الكلاسيكية وليست التلقائية النابعة من الذات *(Shumpeter, 1959, 261-263)* .

الثاني : **التعريف الإجرائي** : برز في مقابل الاتجاه السابق اتجاه ينادي بأن الديمقراطية لا تعدو كونها طريقة معينة لاتخاذ القرارات ، ومن ثم فهي ليست فلسفة معينة للحياة ، لأنها لا تحوي فلسفة سياسية محددة يبنى عليها نظام . ومن هذا المنطلق يرى بعضهم أن الديمقراطية يمكن أن تطلق على أي نسق سياسي ، واجتماعي ، واقتصادي ، كالديمقراطية الرأسمالية ، والديمقراطية الاشتراكية رغم التباين بين البناء الاشتراكي والرأسمالي *(Ingersoll, 1971, 126)* .

ويؤكد الإجرائيون أن الديمقراطية توجد إذا توفرت عدة شروط ، منها : الانتخابات الدورية ، والتعددية السياسية ، والمنافسة ، والمشاركة السياسية ، وهي التي تشكل في مجملها الأسس العامة للديمقراطية الليبرالية والتي تتمثل في : التعددية السياسية ، والتي تظهر في شكل تعدد حزبي وتداول على السلطة بين الأحزاب المتنافسة ، وخضوع القرارات السياسية للتفاعل السياسي بين القوى السياسية المختلفة وخضوعه للمساومة والحل الوسط ، واحترام رأي الأغلبية ، والمساواة السياسية بمنح صوت لكل مواطن ، وترسيخ مفهوم الدولة القانونية القائمة على الفصل بين السلطات مع وجود دستور مكتوب ، وخضوع الحكام للقانون هذا ويؤكد البعض على أن النظام يصبح

ديمقراطياً حين يتم اختيار قادته عن طريق الانتخابات الدورية العادلة التي يتنافس خلالها المرشحون لكسب أصوات الناخبين (Huntington, 1991, 6-7) . وأن النظام الديمقراطي هو النظام الذي يوفر ثلاثة شروط : التنافس الفعال بين الأفراد والجماعات ، ومستوى كاف من الحريات المدنية والسياسية ، والتنافس السياسي والمشاركة (Vanhanen, 1990, 9) . ومن أبرز ممثلي الاتجاه الإجرائي : مكايفر ، وصاموئيل هنتجتون ، وليست ، وسارتوري ، بلامينتز ، رونالد بينوك ، وجوان ليتز ، وتاتو ، وشومبيتر وغيرهم .

وقد وجهت للنظرية الإجرائية عدة انتقادات منها : أن النظرية تحصر الديمقراطية في انتخابات دورية ، مما يؤكد الافتراض الرئيس الذي تقوم عليه وهو الإقرار بضرورة وجود نخب سياسية تتنافس فيما بينها للوصول للسلطة ، حيث ينحصر دور المواطنين في اختيار النخبة وتمكينها من الحكم بطريقة سلمية . وفي هذا إغفال لعدد من القيم الديمقراطية والتي منها تعميق المشاركة السياسية والاجتماعية . كما تعمل النظرية الإجرائية على تسويغ الواقع السياسي في الدول المعاصرة ، وذلك بحصر دور المواطنين في اختيار من يلي أمرهم فقط ، وترسيخ شرعية حكم النخبة أو حتمية الديمقراطية النخبوية في المجتمعات المعاصرة . وكذلك انتقدت النظرية الإجرائية للديمقراطية ، لإغفالها تحليل البعد الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع ، وبالتالي يبدو أن المدرسة الإجرائية – بافتراضها العقلانية والرشد في الأفراد – قد وقعت في الخطأ ذاته الذي عابته على النظرية الكلاسيكية ، كما أنها بافتراضها خلو الديمقراطية من القيم ، سعت نحو تعميم النظام الديمقراطي وإضفاء صبغة العالمية عليه ، دون النظر إلى العوامل والظروف المرتبطة بنشأة الديمقراطية وقيامها واستمرارها في

المجتمعات الغربية . أضف إلى ذلك ، أن قصر قيام الديمقراطية على توفر الانتخابات ، واختزالها في حق التصويت والاختيار للمرشحين الذين يعتلون سدة الحكم ، يفرغ الديمقراطية من محتواها ، فهناك الكثير من الأنظمة التي يقوم فيها الأفراد بانتخاب الحكام دون أن تقوم فيها ديمقراطية ، بل إن بعضها أنظمة استبدادية قمعية .

الثالث : التعريف الإيديولوجي : أدى تبني النظرة الإجرائية للديمقراطية إلى إغفال كون الديمقراطية الغربية تقوم على قيم اجتماعية محددة ، فالديمقراطية نظام قائم على نظرة معينة للكون والحياة والإنسان ، وهي تحمل بعداً " عقدياً " ، وترتبط بمفهومات محددة ، ومعتقدات مشتركة بين الجماعة . والديمقراطية بهذا المعنى تمثل نسقاً فلسفياً، أو قاعدة تبنى عليها النظرة إلى المجتمع، تستمد هذه النظرة جذورها من أفكار المدرسة الليبيرالية التي يعد من أبرز مفكريها جون لوك ، جون ستيوارت مل ، آدم سميث، ديفيدهيوم . ورغم اختلاف وجهات النظر بين هؤلاء المفكرين ، فإن هناك عدداً من الأمور المشتركة بينهم ، منها : النظرة (الفردية) للإنسان والتي تجعل الفرد وحدة مستقلة قائمة بذاتها ، تتصل بغيرها لتحقيق مصالحها الذاتية ، ومن ثم فالفرد يمثل غاية البناء الاجتماعي . كما أن الإنسان – وفقاً لهذه النظرية – يمتلك حقوقاً (طبيعية) منحت له لطبيعته الإنسانية ، بمعنى أن الإنسان لكونه إنساناً ، فإنه يمتلك حقوقاً طبيعية بمعزل عن الدولة أو المجتمع . أضف إلى أن النظرة الليبرالية للإنسان تبنى على ما يسمى بانعدام القيم المشتركة ، فلا توجد وحدة اجتماعية تحدد القيم الاجتماعية أو السلوك المقبول اجتماعياً من قبل الأفراد ، فالنظرة إلى المجتمع غائبة في الفكر الليبرالي *(Ingersoll ,1971,128)* .

والديمقراطية – وفقاً للتعريف الإيديولوجي – طراز معين للعيش ينبثق من إطار ذهني يبنى على عدة افتراضات ، منها : الإحساس الدائم بالرغبة في التغيير التي تحرك

الأغلبية ، وتدفعهم نحو تعديل أوضاعهم الاجتماعية لتتناسب مع التغييرات الحياتية المتعددة . وفي هذا الإطار يشير البعض إلى أن المجتمع الديمقراطي غير ملزم بتبني منظور أحادي للوحدة الاجتماعية ، وحين يسود أو يسعى أي منظور عقائدي أخلاقي لفرض رؤيته على المجتمع ، فإنه يصبح من المتعذر بناء مجتمع ديمقراطي ، وذلك لأن الديمقراطية تبنى على المنظور العلماني التعددي للمجتمع *(Novak, 1982, 49)* .

ولذا يؤكد البعض على أن جوهر النظرية الديمقراطية يكمن في (الروح الرياضية) أو تقبل الرأي الآخر ، مهما كان مصدره أو نوعه ولذلك فأول مهام الطريقة الديمقراطية في العيش تكمن في تشجيع الناس على تطوير أفكارهم الدينية ، وذلك بأن يدرك الأفراد بأنه لا بد لهم من الحياة وفقاً لمفهوماتهم ومشاعرهم الخاصة دون أن تفرض عليهم طريقة معينة للحياة ، فإذا كان هناك شخص متدين أو كان هناك دين يدعي الصحة ، فلا يصح أن يفرض على الآخرين لأن لهم الحق نفسه في مثل ادعائه ؛ أي أن لهم الحق في أن يدعوا أن دينهم هو الصحيح أيضاً ، مما يعارض روح الديمقراطية أي (الروح الرياضية) ، حيث إن ذلك يجعل بعضهم ينكر على الآخرين حقهم في تبني ما يعتقدون صحته . كما أن المرء إذا لم يتمكن من قبول الآراء الأخرى أو الوصول إلى (حل وسط) في المعتقدات العقيدية فإن عليه أن يحتفظ بها لنفسه ولا يطرحها للعامة ، لأن ذلك يناقض الروح الرياضية للديمقراطية التي تكفل حرية التدين للجميع . وبناءً عليه ، فالتعدد وإمكانية الاختلاف العقيدي يعدان شرطين مسبقين لقيام مجتمع ديمقراطي ، فالمجتمع الذي لا يقر بحق أو حرية العبادة للجميع كيفما شاؤوا لا يصلح أن يكون ديمقراطياً *(Smith & Lindeman, 1953, 79-116)* .

وفي ضوء هذه النظرة تظل الديمقراطية نظاماً سياسياً علمانياً، فالدين

لا علاقة له بالديمقراطية ، فهو يعد مسألة فردية خاصة لا علاقة لها بالتنظيم السياسي والاقتصادي والاجتماعي ، وبالتالي فإن الإنسان الديمقراطي يمكن أن يكون بروتستانتياً أو يهودياً ، ملحداً ، أو مؤمناً . ففيما يتعلق بالدين يمكن القول إن الديمقراطية مذهب محايد يتمثل في مجموعة من المعتقدات العلمانية الصرفة . فالمفهومات الديمقراطية لا ترتبط بالبواعث الدينية أو المضادة للدين . وأي نزاع بين الدين والسياسة الديمقراطية يمكن أن يحدث فقط عند إقحام التعاليم الدينية في الشؤون السياسية ، والديمقراطي – نظراً لمعتقداته السياسية – لا يقبل ولا يرفض أي تعاليم دينية *(Rejai, 1967, 237)* .

وعلى ذلك يربط البعض بين المسيحية – وخاصة الفكرة المتعلقة بالفصل بين الكنيسة والدولة والمتمثلة في شعار : " دع ما لقيصر لقصير وما لله لله " – وبين الديمقراطية . فالمجتمع الديمقراطي يحمل عقيدة دينية "محايدة " ، وعقيدة مدنية قائمة على المصلحة المشتركة . تمثل العقيدة الدنيوية الرباط المشترك بين أفراد المجتمع والتي تدفع الجماعة للعيش معاً بغض النظر عن تباين الاتجاهات واختلاف المشارب (مارتيان ١٩٦٢، ١٣٤) . وكذا تتضح العلاقة بين المسيحية والديمقراطية والعلمانية من وجود عدد من الأحزاب السياسية في الدول الأوروبية تتخذ من المسيحية اسماً لها مع أنها تمارس السياسة من منظور علماني وفقاً لقواعد اللعبة السياسية الديمقراطية ، وذلك مثل الحزب الديمقراطي المسيحي ، والحزب الاجتماعي المسيحي في ألمانيا ، والحزب الديمقراطي المسيحي الإيطالي وغيرها .

يتضح مما سبق أن التعريف الكلاسيكي – الرشيد – لا يصلح لتحليل أبعاد الديمقراطية ، وذلك لافتراضه العقلانية والرشد في الأفراد والخير العام في النظام ، وهي افتراضات ضحدها عديد من الدارسين للنظرية الديمقراطية ، وبينوا عدم واقعيتها وعدم

قدرتها على تقديم تفسير للتفاعل السياسي في المجتمعات المعاصرة.

أما التعريف الإجرائي فيقصر قيام الديمقراطية على توفر شروط إجرائية محددة أهمها الانتخابات ، والتنافس بين القوى السياسية المختلفة للوصول للسلطة ، وتداول السلطة . ويفترض الإجرائيون موضوعية شروط الديمقراطية، دون النظر في الأبعاد السياسية والاجتماعية التي تؤثر في المشاركة وفي نتائج الانتخابات، ويسعى الإجرائيون إلى تعميم الديمقراطية بافتراض موضوعية شروطها، مما يعني إمكانية قيامها في أي مجتمع تتوفر فيه انتخابات وتداول للسلطة. وتغفل هذه النظرة الإجرائية للديمقراطية ليس فقط المؤثرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية في الانتخابات، بل تغفل كذلك أن قيام الديمقراطية يرتبط بتوفر شروط أساسية أهمها "العلمانية". فالديمقراطية نظام للحياة قائم على حيادية الدولة تجاه القيم الدينية والأخلاقية انطلاقاً من قاعدة أساسية للبناء الديمقراطي تتمثل في " حرية العقيدة "، أي حق الأفراد المطلق في تبني ما يشاؤون من عقائد دون تدخل من أحد ، ودونما تأثير على مسار المجتمع والدولة ، وذلك لاندراج العقيدة ضمن الخيارات الفردية التي لا يجوز للدولة التدخل فيها بحال من الأحوال .

وبناءً عليه، فالديمقراطية نظام لا ديني منبثق عن تصور للحياة قائم على فصل الدين عن الدنيا ، ويسعى إلى بناء النظام السياسي على قاعدتين : قاعدة حيادية الدولة تجاه العقيدة ، وقاعدة سيادة الأمة المترتبة عليها والتي تعني حق الأمة المطلق في تبني نظام الحياة الذي تراه مناسباً .

ورغم تنوع التعريفات الثلاثة السابقة وأهميتها في طرح مفهوم الديمقراطية ، إلا أنه يوجد مجموعة كبيرة من التعريفات الأخرى ، التي قد تتفق أو تختلف مع التعريفات الثلاثة السابقة ، والتي ينبغي عرضها حتى نستطيع أن نلم

بأطراف المعنى الدقيق والإجرائي للديمقراطية والذي يجب أن تتبناه الدراسة .

ويمكن رصد أهم وأبرز التعريفات المطروحة للديمقراطية فيما يلي :

الديمقراطيــة ، هـي :

- ظاهرة تتضمن ثلاثة مبادئ ، لا غنى عنها من أجل قيام أي نظام سياسي يتسم بسمة الديمقراطية ، وهي : التعددية التنظيمية والفكرية التي تعبر عن المصالح والرؤى الاجتماعية المختلفة ، والاعتراف بالحريات الأساسية ، والتداول السلمي للسلطة عن طريق الانتخابات العامة لتجسيد مبدأ الشعب مصدر السلطات وإشراك الجميع في تقرير مسألة السلطة ، والسماح بتجديد المصالح وتعديلها ومنع الصدام بين الأطراف الاجتماعية *(غليون ، ٢٠٠٠ ، ٢٣٩)* .
- صيغة لإدارة الصراع في المجتمع الطبقي بوسائل سلمية ، من خلال قواعد وأسس متفق عليها سلفاً بين جميع الأطراف ، تضمن تداول السلطة بين الجميع من خلال انتخابات دورية حرة ونزيهه *(شكر، ٢٠٠٣ ، ٢١)* .
- حكم الشعب بالشعب لصالح الشعب " الديمقراطية المثالية *(A. Dahl, 1989, 6)*.
- عملية فذة " Unique" لاتخاذ القرارات الجماعية الملزمة " الديمقراطية المعاصرة " *(A. Dahl, 1989, 5)* .
- مجموعة من الناس يتداولون أمرهم فيما بينهم ليحكموا أنفسهم بأنفسهم وليستخلصوا الأفضل ، وكلمة الشورى في اللغة العربية تعطي هذا المدلول *(أحمد صدقي الديجاني – في : سعد الدين ، ١٩٩٠ ، ١٠٠)* .
- نظام حكم في جوهرها ، يعمل في إطار مجتمع توجد فيه سلطة كضرورة لهذا

المجتمع والحرية كمطلب أساسي للناس ، وهنا تبرز قضية الديمقراطية لكي تضع هذه السلطة في الإطار الذي يخدم مصالح المواطنين *(يحي الجمل – في : سعد الدين ، ١٩٩٠ ، ١٠١)* .

- مجموعة من المؤسسات والآليات لتنظيم الحكم بما يضمن أن يكون هذا الحكم بواسطة الشعب ومن أجله *(أسامة الغزالي حرب – في : سعد الدين ، ١٩٩٠ ، ١٠٤)* .
- النظام السياسي الذي تتوفر فيه الفرصة ، دستورياً ، لتغيير الحكام ، والآلية الاجتماعية التي تتيح لأكبر عدد من المواطنين التأثير على القرارات المهمة ، وذلك من خلال ممارسة حقهم في الاختيار بين المتنافسين على المناصب السياسية *(Vanhanen, 1998, 9)*.
- نظام يوفر ثلاثة شروط : التنافس الفعال بين الأفراد والجماعات ، ومستوى كاف من الحريات المدنية والسياسية ، والتنافس السياسي والمشاركة *(Vanhanen, 1998, 10)* .
- منهج اتخاذ القرارات العامة في إطار نظم حكم لا تكون السيادة فيها لفرد ولا لقلة من الناس ، وإنما يكون الشعب أو الكثرة منه مصدر السلطات التي يجب أن يمارسها وفقاً لأحكام دستور ديمقراطي *(الكواري ، ٢٠٠٠ ، ٢٧)* .

في ضوء العرض السابق لمفاهيم الديمقراطية ، يتضح أنها تدور حول مفهومين أساسيين : مفهوم تقليدي كلاسيكي يحصرها في المجال السياسي ويفصل بينها كنظام سياسي وبين الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع ، ومفهوم معاصر يمتد بها ويوسع مضمونها لتكون نظاماً للحكم وأسلوباً للعمل *(سرحان، ١٩٧٧، ٢٣٢ – ٢٣٣)*.

<u>في ضوء كل ذلك تعرف الدراسة الديمقراطية على أنها :</u>

" نظام إنساني ومشروع حياة بما يتضمن من مؤسسات ومبادئ ومعايير وآليات يستشرف فيه الأفراد تحقيق طموحاتهم من الحرية ، والتعددية ، والمساواة ، وتداول السلطة ، وتكافؤ الفرص ، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وإدارة العمل الوطني سلمياً " .

١-٢ *خصائص الديمقراطية ومعاييرها :*

شهدت أوروبا منذ أواخر العصور الوسطى تطوراً كبيراً في نظمها السياسية إثر اضمحلال النظام الإقطاعي ، فظهرت الدولة القومية ذات السيادة ، أو ذات النظام السياسي والقانوني الموحد ، وضعف النظام البابوي ، واضمحلت سلطة الكنيسة ، ونما التبادل التجاري ، وظهرت المدن ، وانتشر التعليم المدني ، وبرزت أهمية الشعب ، وظهرت البرلمانات التي كانت مظهراً من مظاهر مشاركة الطبقات الشعبية في الحياة السياسية .

وقد كان لفلسفة القانون الطبيعي التي ظهرت في العصور الحديثة في أوروبا دور كبير في إبراز مفهوم الحقوق الطبيعية المتساوية للأفراد . كما ظهرت في هذه المرحلة أيضاً نظرية العقد الاجتماعي التي أرجعت نشأة السلطة السياسية والدولة والمجتمع السياسي والمدني إلى الإرادة الحرة للأفراد ، فأوجدت بذلك تفسيراً بشرياً للسلطة السياسية حل محل التفسير الميتافيزيقي الذي كان قائماً على نظرية الحق الإلهي *(حجاب ، ٢٠٠٠ ، ٨٣)* .

وقد مثلت هذه الأفكار والنظريات الدور الحاسم في قيام الثورات في أوروبا وأمريكا ، وفي تطور النظم الديمقراطية بأشكالها المختلفة الليبرالية والاجتماعية ، وفي ضوء ذلك تمخض الآتي :

- حدد البعض عدداً من الخصائص والمقومات التي يمكن أن نستخلصها من الدلالة التاريخية أو التطور التاريخي للديمقراطية من أهمها *(حجاب ، ٢٠٠٠ ، ٨٤-٨٥)*:

١-إن الديمقراطية ظاهرة اجتماعية بشرية .

٢-إن الحقيقة والحكمة لديهما فرصة أكبر في الظهور حيثما توجد المناقشة الحرة المفتوحة .

٣- عدم ادعاء قدسية أية أقلية من نوع خاص ، بل تكون القداسة لحق كل شخص في ممارسة التوجيه المنظم الواعي للحياة بما يتفق مع أفكاره وتجاربه .

وقد انعكست هذه الخصائص على مستوى التطبيق ، فقامت النظم الديمقراطية الليبرالية على عدة أسس أهمها :

- التعددية السياسية التي تعتمد على الأحزاب السياسية ، فمن وهم الادعاء بأن الديمقراطية ممكنة دون أحزاب سياسية ... ، وليس في استطاعة الديمقراطية أن توجه بصفة جدية إلا إذا قامت بين الفرد والدولة هذه التكوينات الجماعية ... ، فالديمقراطية لا محالة دولة أحزاب .
- القرار السياسي هو ثمرة التفاعل بين كل القوى السياسية ذات العلاقة بالموضوع ويقوم على المساومة بين هذه القوى للوصول إلى الحل الوسط أو التسوية .
- احترام مبدأ الأغلبية في اتخاذ القرارات حيث يتعذر تحقيق الصورة المثلى للديمقراطية ، وهي الإجماع .
- الدولة القانونية هي الإطار الذي يمكن من خلاله أن تتحقق المثل العليا للديمقراطية . وقوام هذه الدولة القانونية وجود دستور ، والفصل بين السلطات ،

وخضوع الحكام للقانون ، وإقرار الحقوق الفردية ، وتنظيم الرقابة على الهيئات الحاكمة .

- حدد البعض الآخر – وتميل الدراسة معهم – خصائص الديمقراطية في خاصيتين رئيسيتين، هما *(الكواري، ٢٠٠٠ ، ١٤ -٣٤ ، الخضرا ، ٢٠٠٥ ، ٤٤٨ - ٤٥٠)* :

الخاصية الأولى: الديمقراطية المعاصرة منهج وليست عقيدة:

فالديمقراطية المعاصرة اليوم أكثر تواضعاً مما يعتقده البعض حولها أو ينسبه إليها أو يطالبها به . فهي أبعد من أن تكون عقيدة شاملة ، وهي أقل من أن تكون نظاماً اقتصادياً – اجتماعياً ، له مضمون عقائدي ثابت . إن الديمقراطية المعاصرة منهج لاتخاذ القرارات العامة من قبل الملزمين بها . وهي منهج ضرورة يقتضيه التعايش السلمي بين أفراد المجتمع وجماعاته ، منهج يقوم على مبادئ ومؤسسات تمكن الجماعة السياسية من إدارة أوجه الاختلاف في الآراء وتباين المصالح بشكل سلمي ، وتمكن المجتمع ، بالتالي ، من السيطرة على مصادر العنف ومواجهة أسباب الفتن والحروب الأهلية . وتصل الديمقراطية المعاصرة إلى ذلك من خلال تقييد الممارسة الديمقراطية بدستور يراعي الشروط التي تتراضى عليها القوى الفاعلة في المجتمع ، وتؤسس عليها الجماعة السياسية إجماعاً كافياً . وقد تمكنت الديمقراطية المعاصرة من ذلك عندما حررت منهجها في الحكم من الجمود ، فتأصلت في مجتمعات مختلفة ، من حيث الدين والتاريخ والثقافة . كما تمكنت من ذلك عندما نفت عن نفسها شبهة العقيدة التي ينسبها البعض إليها من خلال ملاحظة المضمون العقائدي للممارسة الديمقراطية في مجتمعات تسود فيها أصلاً تلك العقائد . وتمكنت الديمقراطية المعاصرة ، من خلال تحرير نفسها من صفة الجمود ، ونفي شبهة العقيدة ، أن تصبح منهاجاً عملياً وواقعياً يأخذ عقائد وقيم المجتمعات المختلفة

في الاعتبار ، ويراعي مرحلة الممارسة الديمقراطية ، والنتائج المطلوب تحقيقها من نظام الحكم الديمقراطي . إن الديمقراطية المعاصرة منهج يبدع الحلول ويكيف المؤسسات دون إخلال بالمبادئ الديمقراطية أو تعطيل المؤسسات الدستورية التي لا تقوم للممارسة الديمقراطية قائمة دون مراعتها والعمل بها .

الخاصية الثانية: الديمقراطية المعاصرة ممارسة دستورية:

الديمقراطية المعاصرة ديمقراطية دستورية وهذه الخاصية تتكامل مع الخاصية الأولى ، وتؤكد على أن الديمقراطية المعاصرة منهجاً وليست عقيدة . وتؤكد هذه الخاصية على أن الممارسة الديمقراطية اليوم مقيدة ، وليست مطلقة ، مقيدة بدستور تتراضى القوى الفاعلة على أحكامه ، وتقبل الاحتكام إلى شرعيته . وأحكام الدستور الديمقراطي لابد من أن تراعي المبادئ الديمقراطية ، وتكفل عمل المؤسسات الدستورية المنبثقة عن تلك المبادئ . وفي ما لا يتعارض مع تلك المبادئ أو يعطل المؤسسات المنبثقة عنها ، فإن الممارسة الديمقراطية يمكن تقييدها دستورياً ، بالشرائع التي يدين بها المجتمع ، وبالقيم التي يجلها . كما يمكن توجيه الممارسة الديمقراطية إلى تحقيق النتائج التي يرغب المجتمع في تحقيقها من خلال نظام الحكم الديمقراطي. إن الشعب باعتباره مصدر السلطات في نظام الحكم الديمقراطي يمارس سلطاته بموجب أحكام الدستور. والدستور هو مصدر الشرعية، تخضع الدولة والمجتمع إلى أحكامه، ويحتكم الأفراد والجماعات إلى شرعيته .

وتتحقق الديمقراطية الدستورية عندما تتوافر شروط قيامها ، ومن بين الشروط المهمة لقيام الديمقراطية الدستورية شرطان : أولهما – قبول مجتمعي لمبدأ المساواة السياسية بين المواطنين . وثانيهما – التوصل إلى صيغة دستور ديمقراطي

يراعي اعتبارات مختلف الجماعات وشروط انخراطها في الممارسة الديمقراطية .

هذا ويؤكد البعض استناداً إلى أعمال باحثين بارزين أمثال روبرت دال " Robert Dahl" على أن هناك خمسة معايير للدلالة على وجود ممارسة ديمقراطية دستورية ، وقياس المستوى الذي بلغته تلك الممارسة *(الكواري ، ٢٠٠٠ ، ٣٦ –٣٩ ، الخضرا ، ٢٠٠٥ ، ٤٤٩– ٤٥٠)* :

١- المشاركة السياسية الفعالة في عملية اتخاذ القرارات الجماعية الملزمة، وهذه المشاركة تعتمد على إتاحة الفرص المتساوية التي تسمح للمواطنين بالتعبير عن اختياراتهم ، والحصول على المعلومات المتعلقة بها والتعبير عن الأسباب التي تجعلهم يفضلون خياراً على آخر .
٢- تساوي الأصوات في المرحلة الحرجة، أي أن يكون وزن صوت كل مواطن مساوياً لوزن صوت غيره من المواطنين، وبخاصة عندما يكون القرار المطلوب اتخاذه حرجاً يتوقف وجود الممارسة الديمقراطية على قبول نتائجه .
٣- الفهم المستنير لمتخذي القرارات الديمقراطية ، أي امتلاكهم المعرفة والدراية السياسية التي تتطلبها سلامة اتخاذ القرارات واطلاعهم على المعلومات المتعلقة بالقرارات المطلوب اتخاذها ، مع توافر الفرص المتساوية للجميع .
٤- سيطرة متخذي القرار الديمقراطي على جدول أعمال العملية الديمقراطية ، فمن يحدد جدول الأعمال يتمكن من تحديد الأولويات وتوجيه المناقشات باتجاه تلك الأولويات . وهذا يعني أن لا يترك أمر اختيار الأولويات والمسائل والقضايا المطروحة لاتخاذ قرارات ديمقراطية لفرد أو لقلة .
٥- اتساع نطاق من يشملهم حق المشاركة في اتخاذ القرارات الديمقراطية ، ويعتمد اتساع نطاق المشاركة على توسيع تعريف المواطنة أو نطاق شموليتها

، ومنح حقوق المشاركة السياسية لجميع البالغين من الجنسين دون التمييز على أساس ديني أو عرقي أو غير ذلك .

ويعتبر النظام الذي يتحقق فيه المعياران الأول والثاني نظاماً ديمقراطياً من الناحية الإجرائية ، وتزداد درجة تحقيق الديمقراطية بتوافر أي من العناصر الثلاثة الأخرى ، وإذا توافرت المعايير الخمسة أصبحت الدولة أقرب إلى النظام الديمقراطي التام.

(٢) شروط الديمقراطية :

شروط الديمقراطية هنا تعبر عن الخصائص المجتمعية التي تخلق المناخ المؤاتي للديمقراطية من حيث إمكانية نشوئها واستمرارها . فهي شروط بمعنى أنه لا بد من توافرها حتى يتاح للنظام الديمقراطي النشوء والاستمرار . وإذا أردنا التحدث عن المراحل الدقيقة التي يجب أن يمر بها أي مجتمع حتى يحقق الديمقراطية ، فلا شك في وجود خلافات كبيرة بين المفكرين والباحثين . فالبعض يفترض مرور المجتمع بمراحل معينة كضرورة المرور بمرحلة الإقطاع ، ثم ما قبل الرأسمالية فالرأسمالية ، أو الانتقال من المجتمع الرعوي إلى المجتمع الزراعي فالصناعي ، أو الوصول إلى درجة عليا من محو الأمية وانتشار التعليم والثقافة ومؤسسات التعليم العالي ، وما إلى ذلك . وبالنسبة إلى الدول النامية أو دول " العالم الثالث " ، والعربية جزء منها ، تذكر عادة بعض العوامل التي يعتبرها البعض إما معيقة أو مانعة لنشوء الديمقراطية واستمرارها ، كالتخلف والأمية والفقر وعدم التصنيع والانقسامات الإقليمية والطائفية والعشائرية ، وصغر حجم الطبقة الوسطى ذات الدور الأساسي في تماسك المجتمع وتنشيط المشاركة . والحقيقة أن المجتمعات التي توصلت إلى الديمقراطية توصلت إليها بطرق متعددة وبمراحل زمنية

متفاوتة وبنظم اجتماعية واقتصادية مختلفة (حجاب ، ١٩٩٤ ، ٩٣- ٩٤) .

وتتمثل شروط الديمقراطية – والتي تعتبر متطلبات ينبغي توافرها في المناخ الاجتماعي – في الآتي (الخضرا ، ٢٠٠٥، ٤٥٥ – ٤٥٦ ؛ بلقزيز ، ٢٠٠٠ ، ١٣٦ – ١٣٧ ؛ المخادمي ، ٢٠٠٤ ، ١٢٣ – ١٣٢ ؛ هلال ، ١٩٨٦ ، ١٥١ – ١٥٧) :

٢-١ ترسخ قيم المساواة الإنسانية بين فئات المجتمع وأفراده ، وما يرتبط بذلك من التسامح وقبول الآخر والتعايش والإيمان بالحوار ، كسبيل لحل الاختلافات والوصول إلى التفاهمات أو الترتيبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها ، وبخاصة على مستوى العلاقات بين الجماعات ضمن المجتمع الواحد .

٢-٢ الوعي بحق الاختلاف بين البشر في المجتمع الواحد وضمن أصحاب العقيدة الواحدة أو الدين أو الحزب الواحد، أو غير ذلك من " الواحديات " التي تخلق شعوراً لدى المنتسبين إليها بأن الواحدية تجعل الاختلاف شيئاً محرماً . ومن هنا تكتسب التعددية معنى أعمق مما يفهمه بعض منظري الحركات العقائدية التي تطرح التعددية من زاوية قبول الأقليات والسماح لها بممارسة طقوسها الخاصة ، وتستنكر وجود التعددية والاختلاف ضمن منتسبي العقيدة الواحدة أو الدين الواحد أو الحزب أو التنظيم الواحد . وهذا يعني ضرورة توافر قبول واسع للتعددية .

٢-٣ نبذ الاستبداد السياسي بكافة أشكاله ، ورفض التعاطف أو التعامل مع أنظمة الحكم التي تصل إلى الحكم وتستمر فيه عن طريق القهر وإلغاء دور الشعب والمشاركة الشعبية . ونبذ الاستبداد السياسي لا يتم إلا بوعي المخاطر والأضرار الجسمية التي يحدثها في المجتمع . إن الكثيرين من الجماعات والأفراد في المجتمعات التي لم تتمتع بالديمقراطية لا يرون أو لا يدركون مخاطر غياب

الديمقراطية ، إما بسبب الجهل وتأثير الإعلام الرسمي ، أو بسبب الاستفادة المباشرة أو غير المباشرة من النظام . وقد تكون الاستفادة متحققة أو متوقعة ، والاستفادة المتوقعة تلعب دوراً خطيراً كحافز دائم على الولاء للنظام القائم بأمل الحصول على الامتيازات المرجوة .

٢-٤ وجود ثقافة سياسية جديدة لتحقيق الانتقال الديمقراطي السلمي ، فصيرورة هذا الانتقال إمكانية تاريخية مفتوحة وواردة التحقيق ، في مجتمع ما ، عندما تتوافر شروط تحتية عميقة لا مجال لافتراض إمكانية دونها ، تلك الشروط تتمثل في قيام ثقافة سياسية جديدة لدى السلطة ولدى المعارضة على السواء ، الثقافة التي تحل النزعة النسبية في وعي السياسية والمجال السياسي محل النزعة الشمولية – أي التوتاليتارية – وتحل التوافق ، والتراضي ، والتعاقد والتنازل المتبادل ، محل قواعد التسلط ، والاحتكار ، والإلغاء ... الخ ، فتفتح المجال السياسي – بذلك – أمام المشاركة الطبيعية للجميع ، وتفتح معه السلطة أمام إرادة التداول السلمي عليها .

٢-٥ توافر درجة مناسبة من الاستقرار السياسي ، وهذا يتضمن عدم وجود نزاع مسلح ممتد زمنياً ، ووجود نظام حكم لا يعيش بالخوف الدائم ولا يعتبر التحول الديمقراطي تهديداً لامتيازاته واستئثاره أو استبداده بالسلطة ، وعدم وجود حركات أو تنظيمات أو جماعات ، مهما كانت درجة تمثيلها في المجتمع ، لا تؤمن بالديمقراطية ومستعدة لاستعمال القوة والعنف لمحاولة الوصول إلى الحكم ، أو لإرهاب نظام الحكم والقوى السياسية المختلفة في المجتمع .

٢-٦ وجود قوى فاعلة ومؤثرة تؤمن بالديمقراطية وتعمل من أجل تحقيقها

، وتمارسها فعلياً ضمن صفوفها ، ومستعدة للتضحية من أجلها بالدرجة نفسها التي تضحي بها الجماعات التي تقاوم الاحتلال الأجنبي ، مع اختلاف الوسائل بالضرورة . ولكن المقصود إظهار الدافعية والجدية والحماس نفسها ، مع استعمال وسائل الكفاح والنضال السلمية المتعددة والناجحة في المدى البعيد . وهذه القوى الفاعلة قد تكون أحزاباً سياسية أو جمعيات أو منتديات فكرية ، أو مؤسسات المجتمع المدني بشكل عام .

(٣) مبادئ الديمقراطية :

على الرغم من أن الديمقراطية في بداية نشأتها قد غلب على مفهومها وتطبيقها الطابع السياسي ، فإنها على مر العصور والأزمان قد اتسع مفهومها واتسع نطاق تطبيقها ، حتى أصبحت في الوقت الحاضر تشمل جميع جوانب الحياة ، وتتناول جميع العلاقات الاجتماعية ، ولم تعد قاصرة على المجال السياسي ، وقد ساهم في تطور واتساع مفهومها ونطاق تطبيقها كثير من الجهود الفردية والاجتماعية وكثير من الثورات والحركات الفلسفية والسياسية والاجتماعية التي استهدفت القضاء على الإقطاع والرق والعبودية والظلم والاستبداد والفساد ، وأفسحت المجال لتحقيق مزيد من الكرامة الإنسانية والحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية .

وقد انصب في مجرى التطور التاريخي للديمقراطية وأثر في مفهومها ومبادئها ومقوماتها ، عبر مسيرة تطورها الطويلة ، كثير من المبادئ والأفكار الدينية والفلسفية والسياسية والاجتماعية .

ويأتي في مقدمة هذه المبادئ مبادئ وتعاليم الأديان السماوية عامة والدين الإسلامي على وجه الخصوص، التي تؤكد كرامة الإنسان والعدالة والتي تلتقي مع مبادئ

الديمقراطية ، مع الفارق بين النوعين من المبادئ في أن مصدر الإلزام في المبادئ الدينية إلهي سماوي في حين أن مصدر الإلزام في مبادئ الديمقراطية وقيمها بشري أرضي.

ومن الأفكار والمبادئ التي أثرت في الديمقراطية الحديثة مفهوماً وفلسفة واتجاهات فكرة الإخاء ، وفكرة المساواة ، وفكرة العدالة الاجتماعية ، وفكرة الحرية ، وما إلى ذلك من الأفكار التي نادت بها حركات وثورات تاريخية معينة . ومن المذاهب التي غذت الديمقراطية الحديثة بالمبادئ " المذاهب الإنساني " ومبادئ " المذهب الفردي " ومبادئ " المذهب الحر " أو الليبرالي ، " والمذهب الطبيعي " ومبادئ " المذهب الاجتماعي " ومبادئ الحركة العلمية ، وغيرها من المذاهب والحركات الفلسفية والفكرية التي أثرت بمبادئها وأفكارها وتطبيقاتها في مفهوم وفلسفة واتجاهات الديمقراطية الحديثة ، وحاول كل منها أن يضفي على الديمقراطية مبادئ ومعاني ومضامين مشتقة من منطلقاته *(الرشدان ، ١٩٩٩ ، ٢٩٦ – ٢٩٧)* .

وفي ضوء ذلك تنوعت الأدبيات في تناولها وعرضها لمبادئ الديمقراطية ، التي تشكل في جوهرها المقومات الأساسية لبناء مجتمع ديمقراطي ، وحاولت الدراسة بلورة مبادئ الديمقراطية التي تواتر ذكرها في تلك الأدبيات ، وإجمالها فيما يلي (مزيد من التفاصيل في : مطاوع وويصا ، ١٩٨٠ ، ١٤ – ١٥ ؛ صالح ، ١٩٧٩ ، ٢٣ – ٣٨ ؛ الكواري ، ٢٠٠٠ ، ٣٤ – ٤٤ ؛ الرشدان ، ١٩٩٩ ، ٢٩٨ – ٣٠١ ؛ الأنصاري ، ١٩٩٦ ، ٤٤٨ – ٤٥٠ ؛ سرحان ، ١٩٧٧ ، ٢٣٦ – ٢٣٩ ؛ الخضرا ، ٢٠٠٥ ، ٤٥٢ – ٤٥٤) :

٣-١ **مبدأ احترام الإنسان وتقديره** : حيث تقوم الديمقراطية بشكلها المثالي على الإيمان بقيمة الإنسان ، وتأكيد أهميته وكرامته ، واحترام آدميته ، بغض النظر

عن جنسه ولونه ومركزه الاجتماعي والاقتصادي ، كذلك الاعتراف بأنه أداة التنمية وغايتها على السواء ، وبدوره الفعال في صنع التقدم ومواجهة التحديات ، فهو " أثمن من أي شيء ، وأغلى من التقاليد التي يعيش فيها ، وأعظم من أية قوة في المجتمع . فينبغي أن تسمو قيمة الفرد على كل قيمة .

٢-٣ **مبدأ الحقوق والحريات العامة وصيانتها** : حيث تقوم الديمقراطية على الإيمان بأن للفرد حقوقاً أساسية يجب صيانتها وعدم المساس بها ، من هذه الحقوق : حقه في الحياة الذي يعتبر أسمى حقوق الإنسان وأساسها جميعاً ، وحقه في توفير الأمن الشخصي والحماية والمعاملة العادلة ، وفي الدفاع عن نفسه أمام قضاء نزيه ، وعدم أخذه بجريرة غيره ، وفي التحرر من الخوف الداخلي حتى يصبح هو ذاته لا غيره ويكون مظهره هو حقيقته ، وحقه في الحرية الشخصية الملتزمة وحرية التفكير والتعبير عن رأيه في شئون مجتمعه وأمته ، وحرية الانتقال والتنقل بين أجزاء بلده وأقطار أمته ، وحقه في المشاركة في شؤون مجتمعه وفي صنع القرارات والسياسات التي سوف تؤثر في حياته ومصالحه وفي الرقابة الشعبية وفي تكوين الرأي الصحيح الناضج بتوفير المعلومات الدقيقة له التي تمكنه من ذلك ، وحقه في التعليم والتدريب والثقافة والعمل وفي الفرص المتكافئة والفرص المتاحة لغيره ، إلى غير ذلك من الحقوق الإنسانية والحريات التي ترتبط بكرامة الإنسان وتحتل مكانة مركزية في مفهوم الديمقراطية وتشكل في مجموعها أبعاد المثل الأعلى الديمقراطي ، بحيث لا يتحقق للإنسان كرامة ولا تكون له قيمة ولا يكون للديمقراطية ، أي معنى بدون توفير الحد الأدنى منها . وأي اعتداء على أي من تلك الحقوق والحريات العامة هو اعتداء على

الديمقراطية وابتعاد بالقدر نفسه عنها .

٣-٣ **مبدأ الفردية والمسئولية الاجتماعية** : تقوم الديمقراطية على الإيمان بضرورة النظر إلى الإنسان على أنه غاية في حد ذاته وليس وسيلة لتحقيق غايات أخرى لا تمت له بصلة ، وبضرورة مراعاة مصالحه ومطالبه في الحياة الكريمة . وبضرورة أن يكون له نصيب عادل من التنمية التي يساهم فيها بحيث تساعد في إغناء حياته ، والارتفاع بمستواها ونوعيتها . فتنمية البلاد وزيادة مواردها يجب أن يتم بوسائل وأساليب ديمقراطية بعيدة عن استغلال الإنسان لأخيه الإنسان . كما يجب أن يستفيد من التنمية جميع أفراد الشعب وفئاته الذين شاركوا فيها .

٣-٤ **مبدأ الذكاء الإنساني** : تقوم الديمقراطية على الإيمان بذكاء الإنسان ، وبقدرة عقله على الإبداع والاختراع والتغلب على المشكلات التي تواجهه في هذه الحياة ، وبقدرته على حكم نفسه بنفسه وعلى المشاركة الفعالة في شئون مجتمعه إذا ما توفرت له الثقة والظروف المناسبة ، وبقدرته على تطوير ذاته وبيئته وتشكيل مستقبله ، وبأن مجموع ذكاء الأفراد أكثر فاعلية من ذكاء فرد واحد ، وبأن الناس جميعاً متساوون في المنزلة ، وبأن أي ضرب من ضروب التمييز في المنزلة بين الناس على غير أساس من الخلق والعلم والكفاءة يعد خرقاً للروح الديمقراطية .

٣-٥ **مبدأ المساواة وتكافؤ الفرص** : تقوم الديمقراطية على الإيمان بتساوي جميع المواطنين في الحقوق والواجبات ، وباقتران الحقوق بالواجبات واقتران المسئولية بالسلطة ، وبضرورة تكافؤ الفرص أمام إمكاناته وقدراته وإمكانات مجتمعه ، وبضرورة تمكين الأفراد من الاستفادة من الفرص المتاحة لهم ومن

النجاح فيها ، وبأن قيمة المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية إنما تقاس بالفرص المتكافئة التي توفرها لجميع المواطنين من أجل تحقيق الحياة الكريمة وبالقدر الذي تضمنه لهم من الحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية والمشاركة في الشؤون العامة لمجتمعهم ، وطبيعي أن تكافؤ الفرص لا يعني تكوين أنماط متساوية من الأفراد ، بل يعني أن تتاح لكل فرد الفرصة التي تتمشى مع قدراته وإمكاناته وظروفه ، وأن تتاح له أسباب التقدم والنجاح فيها بالقدر الذي تسمح به إمكاناته وقدراته .

٣-٦ **مبدأ الإقرار بالفروق الفردية بين أفراد المجتمع** : تقوم الديمقراطية على الإقرار بالفروق الفردية بين الناس ، وبأن هذه الفروق يمكن أن تكون مصدر تقدم ورخاء لكل من الفرد والمجتمع ، إذا ما أحسن توجيهها والاستفادة منها . ومن واجب المجتمع أن يهيئ لكل فرد فيه الفرص المناسبة لإمكاناته وقدراته ، وأن يساعده على النمو حسب إمكاناته وقدراته ، وأن يضعه في المكان المناسب لقدراته وخصائصه ورغباته .

٣-٧ **مبدأ اتخاذ المنهج العلمي في التفكير** : تقوم الديمقراطية على ضرورة اتخاذ الأسلوب العلمي في التفكير أساساً لحل المشكلات واتخاذ القرارات وللتعامل بين الأفراد والجماعات ولتحليل الأوضاع والوصول إلى الحلول والبدائل المناسبة في وجه التحديات المختلفة ، وبضرورة الالتزام بكل ما يتطلبه الأسلوب العلمي من موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية ومن أمانة علمية وإيمان بالتجريب قبل التعميم ، وما إلى ذلك من شروط ومتطلبات الأسلوب العلمي .

٣-٨ **مبدأ التوازن بين مصالح الفرد ومصالح المجتمع** : تقوم الديمقراطية على

ضرورة التوازن العادل بين مصالح الفرد ومصالح المجتمع وبين حقوقهما ، بحيث يرعى كل منهما مصالح وحقوق الآخر ويسعى كل منهما لتنمية وتقدم وخير الآخر ، وبحيث تنتفي إمكانية طغيان مصلحة فرد أو جماعة من الأفراد أو الجماعات على مصالح المجتمع ككل . وفي الوقت نفسه تنتفي إمكانية تحول الفرد إلى مجرد ترس في آلة المجتمع الضخمة ، فتنتفي لديه بذلك روح المبادرة والإبداع ، فالتنمية الشاملة والتحول المرغوب في المجتمع وتأكيد سلطة الشعب لا تعني التفريط في حقوق الفرد وحرياته ومصالحه .

٣-٩ **مبدأ تقدير قيمة التعليم في تقدم المجتمع وزيادة الوعي :** تقوم الديمقراطية على الإيمان بقيمة التعليم والتربية في تقدم المجتمع ونهضته وزيادة الوعي الديمقراطي فيه وإحداث التغيير المرغوب وفي تلبية احتياجاته من الطاقات البشرية المدربة ، وفي إعداد أفراده لأدوارهم ومسؤولياتهم الاجتماعية فالتعليم في المنظور الديمقراطي هو مفتاح التغيير وأداته ، وهو حق وواجب في الوقت نفسه على كل فرد ، ولا يمكن للديمقراطية أن تنجح أو تسود في مجتمع يسوده الجهل والأمية .

٣-١٠ **مبدأ سهولة الاتصال بين الشعب والقيادة :** وهذا يعني ضمان سهولة الاتصال بين أعضاء القيادة الديمقراطية بعضهم البعض ، وبينهم وبين القاعدة الشعبية التي أتت بهم إلى القيادة . إن ديمقراطي القيادة تتمثل في قدرتها على التفاعل الإيجابي مع القاعدة الشعبية ، كي تتحسس رغباتها ، وتعبر عن إرادتها . ولا يتحقق ذلك إلا بتوفير سبل الاتصال السهل غير المعوق . إن ذلك يتيح للقيادة الحركة الإيجابية النشطة، والاستجابة السليمة لمطالب القاعدة العريضة، أما إذا صعب الاتصال بين القيادة والقاعدة ، فإن ذلك يعني استعلاءها وانفرادها بإصدار

القرارات والبت في الأمور المتصلة بحياة القاعدة ومطالبها .

٣-١١ مبدأ النقد والنقد الذاتي : وتعني أن القيادة الديمقراطية هي القيادة الحية المتفاعلة . ولن يكون تفاعلها إيجابياً مع نفسها ومع القاعدة إلا إذا قامت على استعراض الإيجابيات والسلبيات في نشاطها . إن القائد الديمقراطي هو الذي يمتلك الشجاعة لينقذ نفسه في ضوء المبادئ والأهداف التي حددها لعمله انطلاقاً من المبادئ والقيم الديمقراطية . كذلك يجب عليه أن يتقبل نقد الآخرين بروح طيبة ، على أن يكون نقداً بناءاً هادفاً وقائماً على أسس موضوعية بعيدة عن المصالح الشخصية.

(٤) صور الديمقراطية :

تعددت صور الديمقراطية وأنماطها في الدراسات المعاصرة ، فالواقع يشير إلى أن الأدبيات النظرية والامبيريقية للديمقراطية تعاني بدرجة عالية من التداخل المفاهيمي وعدم الانتظام ، حتى أن بعض الباحثين قد صنفوا أكثر من (٥٥٠) نموذجاً فرعياً للديمقراطية ، بعضها يصف فقط خصائص معينة ، كما أن كثيراً من مفاهيم الديمقراطية المعاصرة يتعارض مع ما كان قائماً في الستينات والسبعينات *(Diamond, 1997,2)* . ورغم ذلك هناك أنماط متعددة للديمقراطية أوردتها موسوعة الديمقراطية ، وهي : الديمقراطية المسيحية ، والديمقراطية الاجتماعية ، والديمقراطية الشعبية ، والديمقراطية الكوربورانية ، والديمقراطية البولياركية ، والديمقراطية الصناعية ، وديمقراطية التعدد الأثنى ، وديمقراطية التمثيل النسبي *(مزيد من التفاصيل في: عبدالله ، ٢٠٠٤ ، ٢٢ – ٦٥)* .

وقسم البعض نماذج الديمقراطية : إلى أربعة نماذج للديمقراطية الكلاسيكية ، وأربعة نماذج للديمقراطية في القرن العشرين ، وهي *(Held, 1996, 38-40)* :

- نماذج الديمقراطية الكلاسيكية ، تتمثل في : النموذج الكلاسيكي للديمقراطية الاثنية ،

والنموذج الجمهوري للديمقراطية ، وينقسم إلى جمهوري حامي Protective وتنموي Developmental ، ونموذج الديمقراطية الليبرالية ، وينقسم إلى ليبرالية حامية Protective وليبرالية تنموية Developmental ، والنموذج الماركسي للديمقراطية المباشرة .

- نماذج الديمقراطية في القرن العشرين ، وتتمثل في : ديمقراطية نخبوية تنافسية ، وديمقراطية تعددية ، وديمقراطية تشاركية ، وديمقراطية قانونية.

في حين ينظر البعض الآخر – وتميل الدراسة لهذا الرأي – بأن الممارسة الديمقراطية تتخذ صوراً متعددة ، يمكن حصرها في ثلاث صور ، هي *(الأنصاري ، ١٩٩٦ ، ٣٣٩)* :

- ديمقراطية مباشرة ، إذا مارسها الشعب بنفسه مباشرة .
- غير مباشرة (نيابية) ، إذا اختار الشعب نواباً عنه يباشرون السلطة باسمه .
- وشبه مباشرة ، إذا جمع بين الصورتين ومزجهما فتكون هناك هيئة نيابة منتخبة من قبل الشعب ويشترك الشعب معها في ممارسة بعض الاختصاصات الهامة .

من مجموع ما سبق نصل إلى :

- الديمقراطية تجربة إنسانية كانت ولا تزال تتشكل طوال التجارب الكثيرة التي خاضها الإنسان في تاريخه .
- ما دامت الديمقراطية تجربة إنسانية فهي مشروع Pro-Ject يتحقق طوال الحياة الإنسانية ، ولا يكتمل إلا بانتهاء الإنسان . ولهذا فهو يخضع باستمرار للنقد والفحص والمراجعة والتصحيح ، وذلك جزء من صميم الديمقراطية نفسها .
- لا بد أن نفتح الباب أمام تعديلات جديدة تطرأ عليها دوما كلما تعمقت

تجربة الإنسان السياسية . وأن نضع في أذهاننا أن الديمقراطية تصحح نفسها بنفسها ، وأن أفضل علاج لأخطاء الديمقراطية هو المزيد من الديمقراطية(إمام ، ١٩٩٣ ، ١١ – ١٢) .

- لم تتخذ الديمقراطية في مسارها الطويل شكلاً واحداً ثابتاً لا يتغير ، فالمبادئ ، التي تقوم عليها كالحرية والعدالة والمساواة ... الخ . هي وحدها الثابتة التي لا تتغير ، لكنها تشكلت وتغيرت مع طبيعة المجتمعات وثقافتها وتراثها ، لهذا اختلفت الديمقراطية الإنجليزية كثيراً أو قليلاً عن الديمقراطية في الولايات المتحدة ، وهذه عن صورتها . في فرنسا أو إيطاليا ... الخ . ونحن في استطاعتنا أن نختار ، في العالم العربي شكلاً ديمقراطيا خاصا شريطة المحافظة على المبادئ الديمقراطية الأساسية .
- الديمقراطية أبسط مما يعتقده البعض فيها ، أو ينسبه إليها أو يطالبها ، ومفهومها أكثر تواضعاً . فأبرز خصائصها أنها منهج وليست عقيدة تناقض غيرها من العقائد الشاملة . كما أنها ديمقراطية دستورية ، أي أنها ممارسة مقيدة بأحكام دستور ديمقراطي وليست مطلقة . والشعب فيها يمارس سلطاته بموجب أحكام دستور ديمقراطي تتراضى على صيغته القوى الفاعلة في المجتمع، وتخضع له الدولة والمجتمع تعبيراً عن توازن القوى بينهما وانتشار ثقافة الديمقراطية .
- الديمقراطية مفهوم مركب ، له أبعاد مختلفة ، لذلك يجب النظر إليه من زوايا متعددة، كما أن الديمقراطية ممارسة نسبية قابلة للنمو مثلما هي قابلة للتراجع .

ثانياً : الديمقراطية والرؤى النقدية المطروحة حولها:

إن الديمقراطية هي نتاج الفكر والتفاعل الإنساني ، وهي نظام يتطور باستمرار ويتكيف حسب ظروف المجتمع الذي تعيش فيه ، ضمن المفاهيم والقيم والمبادئ العامة التي سبق الحديث عنها . وهي بهذه الصفات معرضة دوماً للتقييم والنقد وإظهار عيوبها أو نقاط ضعفها، وبالمقابل ، هناك دوماً من يدافعون عنها ويبرزون خصائصها وتميزها عن نظم الحكم الأخرى . ويجب أن نوضح هنا أن ارتباط الديمقراطية بالرأسمالية والليبرالية حمل الديمقراطية تبعات إضافية ، وجعل من الصعب التمييز بين نقد الديمقراطية كنظام حكم ، ونقد كل من الليبرالية بصفتها تدعو إلى الفردية وإطلاق الحريات وعدم تدخل الدولة في الحياة العامة ، والرأسمالية كنظام اقتصادي يؤمن بالحرية الاقتصادية وتنمية الملكية الفردية . ويأتي نقد الديمقراطية من عدة أطراف ، وقد تكون الانتقادات متناقضة في ما بينها إذا أخذت مجتمعة ، لأنها صادرة عن جهات لها اهتمامات مختلفة ، بل متناقضة أحياناً ؛ فهنالك انتقادات عقائدية تصدر عن جهات متعارضة كالماركسيين والاشتراكيين من جهة ، وبعض الإسلاميين من جهة أخرى . وهنالك انتقادات من النظم السلطوية / التوتاليتارية وأجهزتها الإعلامية والكتاب المدافعين عن مبررات دكتاتورية الفرد أو الأسرة أو الحزب . وأخيراً ، هنالك انتقادات من جماعات وأحزاب ومفكرين وكتاب في المجتمعات الديمقراطية وغير الديمقراطية لا ترفض المنطلقات والمبادئ التي تستند إليها الديمقراطية ، ولكنها تنتقد طرق التطبيق ومجالات الانحراف ، ومدى فاعلية النظام الديمقراطي المطبق إزاء بعض القوى الخفية أو الظاهرة ، الاقتصادية وغير الاقتصادية ، على العملية الديمقراطية واستغلالها لمصالحها الخاصة *(الخضرا ، ٢٠٠٥ ، ٤٥٧ – ٤٥٨)* .

ويمكن إجمال أبرز الرؤى النقدية للديمقراطية فيما يلي :

١. الرؤية الإسلامية للديمقراطية :

أدى انتشار الفكرة الديمقراطية وتغلغلها في معظم الدول الإسلامية إلى دعوة عدد من الكتاب والمفكرين المسلمين بتبني الديمقراطية ، وقد قدم هؤلاء حججاً لتأييد هذا التبني ؛ منها القول أن الديمقراطية لا تعارض الشريعة الإسلامية ، أو أنها لا تعدو كونها ترتيباً إجرائياً لحل مشكلة الاستبداد السياسي ، وتعميق مفهوم الحرية والمشاركة السياسية . أو بربطها مباشرة بالإسلام ، وذلك بالقول بديمقراطي الإسلام ، أو بربط بعض مظاهر الديمقراطية بالإسلام ، فلقد ربط القرضاوي بين تبني الديمقراطية وتبني الوسائل والأساليب ، وقارن بين أخذ الديمقراطية كنظام وبين أخذ (النبي) ﷺ لفكرة " حفر الخندق " ، أو الاستفادة من متعلمي المشركين في تعليمهم أبناء المسلمين . وأكد أن اقتباس الأساليب الديمقراطية " لابد منه لتحقيق العدل والشورى ، واحترام حقوق الإنسان ، والوقوف في وجه طغيان السلاطين العالين في الأرض ... ، وأشار إلى أن جوهر الديمقراطية من صميم الإسلام ، وهو المتمثل في حق اختيار الحكام والنظام الذي يطبق عليهم ، وحق الانتخاب والاستفتاء العام ، وترجيح حكم الأكثرية ، وتعدد الأحزاب السياسية ، وحق الأقلية في المعارضة ، وحرية الصحافة ، واستقلال القضاء *(القرضاوي ، ١٩٩٣ ، ٦٣٨ – ٦٤٣)* .

وأشار الغزالي إلى أن من خصائص الديمقراطية الحديثة أنها اعتبرت المعارضة جزءاً من النظام العام للدولة ، وأن للديمقراطية زعيماً يعترف به ويتفاهم معه دون حرج ... والواقع أن هذه النظرة تقترب كثيراً من تعاليم الخلافة الراشدة *(الغزالي ، ١٩٨٩، ١٣٦)* .

ولقد تبنى الديمقراطية العديد من الجماعات والحركات في المجتمع الإسلامي ، بل وأقرها البعض منهج عمل سياسي ، مثل : حركة الاتجاه الإسلامي بتونس ، وجماعة الأخوان المسلمون بمصر التي تبنت المفهومات الديمقراطية التي تؤكد على المشاركة السياسية والتعددية الحزبية والنظام النيابي ، وكذا أكد حزب جبهة العمل الإسلامي بالأردن تمسكه بالديمقراطية *(مفتى ، ٢٠٠٢ ، ٧٣ – ٧٥)* . بينما يقف آخرون موقفاً سلبياً أو معادياً للديمقراطية . وتقول أهم هذه الاعتراضات بأن الديمقراطية تعطي الحكم للشعب ، والتشريع للسلطة التشريعية المنبثقة عن المجتمع ، وهي مجموعة من البشر ؛ بينما الحكم أو " الحاكمية " في الإسلام هي لله ، والتشريع من عنده . وعلى الرغم من أن مقولة " الحاكمية لله " بهذا المعنى السياسي نقضها مفكرون كبار كالعلامة محمد الغزالي ، فهي تجد صدى لدى بعض الإسلاميين . ويتبعها كذلك رفض مبدأ " حكم الأغلبية " ، لأن الحق ليس بالضرورة مع الأغلبية ، بل مع الله *(الخضرا ، ٢٠٠٥ ، ٤٥٨)* .

٢. رؤية التيار الماركسي في الفكر العربي للديمقراطية :

لقد اعتبرت الماركسية أن الديمقراطية الليبرالية ما هي إلا نظام يتيح السيطرة لطبقة اجتماعية معينة ، هي طبقة الرأسماليين أصحاب الأموال ،على باقي طبقات المجتمع . وأنها مرحلة تاريخية انتقالية تناسب نمو الطبقة الوسطى واقتصاد السوق ، حيث تستخدم الدولة كأداة قهر طبقية ضد العمال والفلاحين للحفاظ على مصالح الطبقة البرجوازية ، ولا يُحسم هذا التناقض إلا من خلال لجوء الأغلبية العظمى في المجتمعات الصناعية من العمال والفلاحين إلى الثورة وإقامة نظام " ديمقراطية الطبقة الواحدة " ، أو ما يعرف بدكتاتورية البروليتاريا *(الخضرا، ٢٠٠٥ ، ٤٥٨)* . ونفس هذه الرؤية والتصورات كانت عند رواد التيار الماركسي في الفكر العربي حيث بنوا خطابهم

السياسي على تسفيه الديمقراطية السياسية، والتي لم يكن يروا فيها غير الوسيلة التي تستعملها الطبقة البرجوازية للاستيلاء على الطبقة الكادحة واستغلالها *(الجابري ، ١٩٩٧ ، ٩٨)* .

٣. رؤية التيار الليبرالي في الفكر النهضوي العربي للديمقراطية :

على الرغم من أن رموز التيار الليبرالي في الفكر العربي كانوا يرفعون شعار الديمقراطية ويتباهون بالتقدم الغربي وضرورة اللحاق به في كافة المجالات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ... إلا أن معظمهم لم يتردد في الإعلان عن شكوكه في إمكانية تطبيق ديمقراطية حرة غير مقيدة ، ولا مشوهة في بلاد لم تتطور فيها الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية إلى المستوى الذي بلغته في الغرب عندما تولت فيه البرجوازية زمام القيادة . يقول سلامه موسى مثلاً " إن الديمقراطية نظام في المجتمع قبل أن تكون نظاماً في الحكم ، بل هي نظام في الحكم لأنها نتيجة لنظام معين في المجتمع " . إنه يعني بذلك أن ظهور الديمقراطية في الغرب كان نتيجة قيام الطبقة المتوسطة في أعقاب إنهيار النظام الإقطاعي ، ولذلك فهو يطالب بفسح المجال للطبقة المتوسطة العربية كي تنمو وتترعرع حتى يغدو في الإمكان تطبيق الديمقراطية . ولا بد من الإشارة إلى أن هذا الموقف ذاته يردده كثير من دعاة الليبرالية في الوطن العربي في الوقت الحاضر *(الجابري ، ١٩٩٧ ، ٩٩)* .

٤. رؤية التيار القومي في الفكر العربي للديمقراطية :

ومع أن الفكر القومي العربي لم يستبعد الحرية من لائحة شعاراته ، فإن التجارب النيابية ، التي عرفتها بعض الأقطار العربية في أوائل الخمسينيات وقبلها والتي كان يطبعها الفساد إلى حد كبير ، قد جعلت هذا الفكر لا يتردد في الطعن في الديمقراطية السياسية وجدواها قبل تحقيق الديمقراطية الاجتماعية ، ويؤكد ذلك مشروع

الميثاق الذي قدمه جمال عبد الناصر إلى المؤتمر الوطني للقوى الشعبية في ٢١ مايو عام ١٩٦٢م وجاء فيه " إن الحرية السياسية ، أي الديمقراطية ، ليست هي نقل واجهات دستورية شكلية ... إن واجهة الديمقراطية المزيفة لم تكن تمثل إلا ديمقراطية الرجعية ، والرجعية ليست على استعداد لأن تقطع صلتها بالاستعمار أو توقف تعاونها معه . إن ذلك كله يمزق القناع عن الواجهة المزيفة ويفضح الخديعة الكبرى في ديمقراطية الرجعية . ويؤكد عن يقين أنه لا معنى للديمقراطية السياسية أو الحرية في صورتها السياسية من غير الديمقراطية الاقتصادية أو الحرية في صورتها الاجتماعية " ، والديمقراطية الاجتماعية ليست وحدها التي يجب أن تسبق الديمقراطية السياسية في نظر الفكر القومي ، بل أن الأولوية المطلقة بالنسبة إلى هذا الفكر هي للقضايا القومية *(الجابري ، ١٩٩٧ ، ٩٨ – ٩٩)* .

٥. رؤية النظم السلطوية للديمقراطية :

نستطيع أن نلمح أسلوبين تتبعهما النظم السلطوية إزاء الديمقراطية . الأسلوب الأول، ويتلخص في خلق أشكال وهمية من المؤسسات الملحقة بالقيادة السياسية يطلق عليها صفة التمثيل أو الديمقراطية للادعاء بأن النظام ديمقراطي يراعي خصوصيات المجتمع . والنظم التي تتبع هذا الأسلوب لا تنتقد الديمقراطية بكافة أشكالها ، بل تنتقد أشكال الديمقراطية التي لا تراعي الخصوصية القومية أو الدينية أو المحلية للمجتمع . أما الأسلوب الثاني ، فهو النقد الصريح والمباشر للديمقراطية من حيث إنها لا تصلح لبيئتنا التي لها خصوصيتها التاريخية أو الثقافية أو الدينية أو غير ذلك ، والتي تتميز بالتخلف الاقتصادي والاجتماعي ، وانتشار الأمية والبطالة والانقسامات الاجتماعية والصراع على السلطة ،وغير ذلك من المعوقات . والأسلوبان ليسا منفصلين بالضرورة ، بل يمكن أن يستعملا من قبل النظام نفسه في مجتمع معين . والذي يتابع وسائل الإعلام الرسمي

في الكثير من الدول النامية ، والعربية بخاصة ، يلاحظ الكثير من أشكال هذا النقد *(الخضرا ، ٢٠٠٥ ، ٤٥٩)* .

٦. النقد الموضوعي للديمقراطية :

لا يستطيع أحد أن يتجاهل أن في الفكر العربي المعاصر تساؤلات تعبر عن شكوك واضحة وإجرائية في إمكانية تطبيق الديمقراطية في مجتمع لم يتطور بعد إلى مستوى المجتمع الصناعي الرأسمالي ، هذا إضافة إلى تساؤلات تطرح إشكالية إقرار الديمقراطية الحقيقية في إطار دولة تابعة واقتصاد تابع . وهناك من لا يتردد في تبني الرأي القائل إن الأرضية الاجتماعية والاقتصادية في الشرق الأوسط ما زالت تفتقر إلى العمق الذي يؤهلها لتحمل الديمقراطية السياسية ويجعلها قادرة على أداء وظيفتها التاريخية . هذا بالإضافة إلى الشكوك التي تطرح إمكانية قيام الديمقراطية في مجتمع ذي اقتصاد ريعي يقوم على عائدات النفط ، أو على عائدات العمال المهاجرين والهبات والإعانات والقروض مما يجعل الدولة ، أعني من على رأسها ، دولة تنفق وتعطي وتمنح من الريع وما في معناه ، بدل من أن تأخذ من القوى المنتجة في المجتمع بواسطة الضرائب ما تغطي به حاجاتها . ومعلوم أن المطالبة بمراقبة تصرف الدولة في المتحصلات الضريبية كانت في أوروبا هي المنطلق للعملية الديمقراطية *(الجابري ، ١٩٩٧ ، ١٠٠ – ١٠١)*.

تلك الشكوك ما زالت قائمة ، الأمر الذي حذا بالبعض من المفكرين والأكاديميين والباحثين والسياسيين وبعض الأحزاب والحركات السياسية في الدول حتى الديمقراطية ، إلى توجيه انتقادات موضوعية للديمقراطية – لا تنطلق بالضرورة من منظور عقائدي محدد ، ولا من مصلحة سياسية مباشرة ، كما تفعل النظم السلطوية – تتلخص فيما يلي *(الخضرا ، ٢٠٠٥ ، ٤٥٩ – ٤٦٩ ، الأنصاري ، ١٩٩٦ ، ٣٦٣ – ٣٦٥)* :

أ- ديمقراطية الأغنياء المتمكنين من السيطرة على وسائل الإعلام والتأثير في الرأي

العام ؛ يرى بعض الناقدين أن مبدأ المشاركة الشعبية السياسية ، والذي هو أحد الأسس المهمة للديمقراطية ، لا يتحقق إلا جزئياً في النظم الديمقراطية المعاصرة ، وذلك لأن المشاركة الفعلية في القرارات المهمة التي تؤثر في المجتمع هي للفئة التي تملك الأموال وتستطيع التأثير في جماهير الناخبين من خلال تحكمها في وسائل الإعلام أو قدراتها على دفع الأموال اللازمة للحملات الإعلامية الباهظة التكاليف .

ب- لم تستطع النظم الديمقراطية إيجاد التوازن المناسب بين المشاركة السياسية والعدالة الاجتماعية ، فما تزال الفوارق بين الأغنياء والفقراء تزداد في معظم تلك النظم ، مع مثول أشباح الكساد والبطالة التي يكون المتضرر الرئيسي فيها الطبقات الفقيرة .

ج- كثيراً ما يضيع مفهوم المصلحة العامة أو مصلحة المجتمع أو الأغلبية بسبب الاتجاهات النفعية لدى القيادات السياسية ، وسيطرة جماعات الضغط على أعضاء السلطة التشريعية والتنفيذية . فالمجموعات المنظمة تنظيماً جيداً والمدعومة بالتمويل المنتظم والتي تستعمل كافة الأساليب للوصول إلى أهدافها هي التي تحصل على المنافع والقرارات المناسبة ، حتى على مستوى تشريع القوانين وتخصيص الأموال العامة .

د- نتيجة للعوامل المذكورة في الفقرات السابقة (سيطرة رأس المال والإعلام ، ضعف العدالة الاجتماعية ، جماعات الضغط وضياع المصلحة العامة) ، يتنامى الشعور بالغربة واللامبالاة لدى الجماهير العريضة ، التي هي في الأصل صاحبة المصلحة في الديمقراطية والمشاركة السياسية . وأوضح دليل على

هذا الوضع تدهور معدلات التصويت في كثير من الدول الديمقراطية في معظم الانتخابات ، كما أن الانضمام لعضوية الأحزاب السياسية منخفض فلا يتجاوز نسبة ١٠% في أغلب الدول .

هـ- يرى البعض أن تسيير الأعمال العامة في هذا العصر يعتمد على الإختصاصيين أو التكنوقراطيين ، وهذا يقلل الدور الذي يمكن أن يؤديه ممثلو الشعب ، وبدرجة أكبر ، الناخبون العاديون، ويضعف مفهوم المشاركة السياسية الحقيقية .

ثالثاً : ماهية ثقافة الديمقراطية :

١. ثقافة الديمقراطية : المفهوم والدلالة :

يسيطر اليوم على منهج دراسة الديمقراطية في الأقطار العربية منهجان متقاربان :

المنهج الأول: هو ذاك الذي يركز على العوامل الثقافية من دين وثقافة وتقاليد تاريخية ، ويتمحور حول دراسة الثقافة السياسية للشعوب، وهو منهج ثقافي واسع الانتشار.

المنهج الثاني: فهو الذي ينطلق من دراسة المجتمع المدني وطبيعة المؤسسات التي تنظم حياة هذا المجتمع ليصل إلى فهم إشكاليات الديمقراطية . وغالباً ما يقود الطريق المسدود الذي يقود إليه المنهج الأول مباشرة إلى المنهج الثاني ، والعكس صحيح . وفي جميع الأحوال ينظر إلى الديمقراطية هنا كنظام جاهز ، ويتجاهل هذا المنهج أن الديمقراطية لم تنبع من ثقافة أي مجتمع أصبح ديمقراطياً في ما بعد بقدر ما جاءت نتيجة القطيعة والطفرة التي طرأت على ثقافته التقليدية . لكن الخطر الأكبر في مثل هذا المنهج هو ما يضفيه من طبيعة لا تاريخية وتجريدية لإشكالية الديمقراطية ، وإيحاؤه بأن الديمقراطية كنظام ناجز ، إما أن يكون موجوداً بالقوة في الثقافات الوطنية ينتظر استخراجه أو أنه غير موجود ولا أمل في الحديث عنه . إن الديمقراطية ليست بذرة موجودة في الثقافة

الخاصة بأي شعب ، ولكنها حاصل تضافر عوامل متعددة داخلية وخارجية ، مادية وذاتية ، تدفع إلى إحداث طفرة في النظام السياسي القائم ، وهي التي ينبغي الكشف عنها ودراستها . ومن الممكن للنظام السياسي أن يعيش ويستمر من دون أن يتحول إلى نظام ديمقراطي ، كما يمكن لنظام سياسي استبدادي أن ينتج بعد انهياره ، وكرد عليه نزوعاً ديمقراطياً قوياً (*غليون ، ٢٠٠٠ ، ٢٤٢ – ٢٤٣*) .

ويمكن القول الآن إنه إذا كانت الديمقراطية مفهوماً سياسياً بمعناها المحدود فهي مفهوم اجتماعي بمعناها العام ، وإذا كان هذا المفهوم لا نتعامل معه ولا ندرك أبعاده إلا في مرحلة الرشد ، فإن جذوره تعود إلى مرحلة الطفولة والنشأة ، وإذا كان السلوك الديمقراطي يمكن ملاحظته في المواقف المختلفة ، إلا أنه جزء من تنظيم أشمل هو الشخصية . وعندما يسود السلوك الاجتماعي الديمقراطي في مجتمع ما حينئذ يمكن أن نتحدث عن ثقافة تسودها المشاركة الاجتماعية أي الثقافة الديمقراطية ، والتي تتميز عن ثقافة الخضوع التي تسود في المجتمع غير الديمقراطي أو التسلطي ، فثقافة المشاركة خاصة بالنسق الاجتماعي المتقدم الذي يسوده القانون ، وهذا القانون يتصدر كل الضوابط الاجتماعية الأخرى ، والذي يكون الأفراد أمامه سواء . ويتبع أفراد هذا المجتمع في سلوكهم النسق المتقدم لقواعد التحليل والاختيار ، ويلجأون إلى أسلوب الحلول الوسط والمرضية لجميع الأطراف ولا يلجأون إلى العنف في حل صراعاتهم .

أما في ثقافة الخضوع والتي توجد عادة في المجتمع التسلطي ، فيسودها النسق المتخلف ، ويتميز سلوك الأفراد فيه بسيادة الانفعال ، والاعتبارات العقائدية التي أساسها الاعتقاد في أمور معينة وليس الاقتناع بما يمكن إثباته منطقياً أو عملياً ، ونظراً لعجز الفرد في مثل هذه الثقافة أو هذا المجتمع عن الاحتكام إلى العقل يسود العنف بين الأفراد

(تركي ، ١٩٩٣ ، ١٢٩ – ١٣٠) .

وتتضمن الديمقراطية مجموعة من المعايير ، وهذه المعايير تترجم بدورها إلى سلوك ومعتقدات وقيم ، ويرى الباحثون أن القيم التي ترتبط بالديمقراطية ويلتزم بها الأفراد تنتقل إليهم من ثقافتهم عبر الأجيال المختلفة ، ومن أهم هذه القيم (تركي ، ١٩٩٣ ، ١١٧ – ١١٨) :

- تقدير المشاركة العامة في اتخاذ القرار ، وضمان حرية التعبير .
- مسئولية الفرد عن أفعاله .
- الاهتمام بالحقوق الإنسانية والابتعاد عن استغلال الآخرين .
- تحقيق العدالة بين جميع أفراد المجتمع .

في ضوء ذلك واستفادة من تعريف ثقافة الديمقراطية ، بأنها " تعبير عن مجموعة التصورات الفكرية التي تشكلت بفعل الدستور عبر التجربة الحضارية المميزة للمجتمع في تاريخ نضاله ، والتي تحكم علاقات الأفراد ونظم المؤسسات بما يكفي لتعبئة الإرادة المجتمعية في حركة اجتماعية منظمة ومشروعه لتحقيق الأهداف القومية ومساندة قضايا التنمية (مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢٠٩) .

ومع الأخذ في الاعتبار رؤية البعض لثقافة الديمقراطية بأنها ، تشتمل على صيغة كلية للإجابة عن الأسئلة الكبرى التي تشكل امتحان التاريخ لإرادة المجتمع وقدرته الممكنة على صياغة مستقبلة ، لأنها تجعل من واقع المجتمع ومشكلاته ومستقبله وتحدياته ، عناصر رئيسة في صناعة القرار السياسي من خلال المشاركة الفاعلة بين المواطنين والنخبة الحاكمة (حرب ، ١٩٨٧ ، ١٧٨ – ١٧٩ ؛ مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢١٦) .

وانطلاقاً من رؤية مكروم بأن مفهوم ثقافة الديمقراطية – استناداً إلى

الخصوصيات المميزة للمجتمع العربي – ينطوي على ثلاثة أبعاد ، هي (مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢١١) :

البعد الأول : له درجة من الثبات ، ويعبر عن الكيان الاجتماعي للدولة في إطار العناصر المميزة لذاتية المجتمع وهويته الحضارية ، وهو دليل الحركة والتنمية ، ويتعلق كذلك بنصوص الدستور والقانون ، ورؤى النخبة الحاكمة حول مفهوم الأمن الوطني والسلام الاجتماعي .

البعد الثاني : يشير إلى قدرة الإرادة المجتمعية على مسايرة التطور واستيعاب عناصره والسيطرة على متجهات الحركة المصاحبة له . وبهذا البعد الثاني يكون التعبير عن المكانة الحضارية للمجتمع وتحقيق الأهداف التنموية المأمولة في إطار مفهوم " مجتمع الكفاءة ".

البعد الثالث : يتعلق بالكيفية التي تتحقق بها عناصر اللقاء والتكامل بين الإرادة السياسية والإرادة المجتمعية ، وذلك بناء على دعم جسور الثقة المتبادلة بين الحاكم والمحكومين في إطار الأهداف القومية للدولة .

وانطلاقاً من تعريف الثقافة ، بأنها : طريقة الحياة في المجتمع بجوانبها المادية والمعنوية ، وهي من صنع الإنسان في سعيه للتكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية لإشباع حاجاته العضوية والعقلية والنفسية والسياسية والاقتصادية والفنية . كما أنها تتمثل في قيم الحياة واتجاهاتها ومعاييرها الحاكمة ، وفي طرق التفكير ، وفي المعتقدات والتوقعات والعلاقات التي تنظم تعامل الناس في حياتهم وفي أنماط السلوك ومصطلحاته بين الناس في المجتمع ونظمه وأجهزته ومؤسساته *(سرحان ، ١٩٧٧ ، ١٣١ – ١٣٢ ؛ السيد ، ١٩٩٨ ، ١١٢ – ١١٦)* .

وإدراكاً بأن الثقافة تتسم بالديناميكية والجمود ، فالثقافة الدنياميكية هي الثقافة المفتوحة على الثقافات الأخرى . فتتأثر بها وتؤثر فيها ، وتأخذ منها وتعطيها . وهي بذلك تبدو كثيرة التجريب في وسائل معيشتها وأدواتها ، مسايرة بذلك روح العصر وتقدمه العلمي والتكنولوجي . كذلك نجدها تأخذ بالنظام الديمقراطي كأسلوب حياة يرقى بالمجتمع وينهض بأوضاعه الاقتصادية والسياسية والاجتماعية ، ويمكن أفراده من التحرك الاجتماعي ، وتتهمش المسافة الاجتماعية بين أفراده وجماعاته وطوائفه وطبقاته . إن ديناميكية الثقافة تعكس الحركة الدائمة للعلاقة الوظيفة المتبادلة بين التركيب الاجتماعي بنظمه وأجهزته ومؤسساته ، وبين كفاءته الوظيفة في المجتمع . ومن ثم فإن الكيان الثقافي في المجتمع يكون أكثر تماسكاً وتكاملاً .

أما الثقافة الجامدة ، فهي التي تبدو في حالة استقرار ، ولا يظهر فيها اتجاه للتطور أو حاجة للإصلاح . فحياة الأفراد والجماعات فيها ، حياة نمطية ومتشابهة وهادئة ، تقوم على أساس من القوالب الفكرية الجامدة . والثقافة المستقرة هي ثقافة العادات والتقاليد والطقوس الدينية وقواعد السلوك واحترام القانون *(سرحان ، ١٩٧٧ ، ١٥٠ – ١٥١ ؛ النجيحي ، ١٩٨٤ ، ١٧٥ – ١٧٨)* .

ومع الأخذ في الاعتبار التعريف الإجرائي للديمقراطية – التي وضعته الدراسة – بأنها : " نظام إنساني ومشروع حياة بما يتضمن من مؤسسات ومبادئ ومعايير وآليات يستشرف فيه الأفراد تحقيق طموحاتهم من الحرية، والمساواة والتعددية، وتداول السلطة، وتكافؤ الفرص، والمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرار وإدارة العمل الوطني سلمياً "

في إطار كل ذلك يمكن وضع تعريف إجرائي لثقافة الديمقراطية ،بأنها " مجموعة القيم والاتجاهات والمعارف والمبادئ والمهارات التي تشكل سلوك الإنسان

وتمكنه من المشاركة الإرادية الفعالة بشكل مباشر أو غير مباشر في صنع القرارات المجتمعية ، وضبط حركة وسلطة الحكومة لاعتبارات المصلحة العامة ، وإدارة العمل الوطني سلمياً " .

٢. أهمية ثقافة الديمقراطية :

تستقرئ الدراسة أهمية ثقافة الديمقراطية ، فيما يلي :

- تشكيل إرادة وطنية تسهم بشكل جاد في صنع القرارات المجتمعية وضبط حركة الحكومة وإدارة العمل الوطني سلمياً .
- تشيع روح المنافسة والحوار بين مختلف طوائف المجتمع بشكل موضوعي يحترم أوجه الاختلاف ويعلى من الأهداف العليا للمجتمع .
- بناء أرضية معرفية وثقافية على المبادئ الديمقراطية من الحرية ، والمشاركة ، وتداول السلطة ، والتعددية ، والنقد ... إلخ .
- تشكيل عقل ووجدان الإنسان بجملة من القيم والاتجاهات والمهارات مثل : الحرية والمساواة وتكافؤ الفرص ، والنقد البناء ، والحوار ، والمشاركة ... والتي تمكنه من المشاركة الإرادية الفاعلة في ضبط حركة المجتمع والحفاظ على مقوماته .
- تكوين شبكة من الاتصالات الفعالة بين أطراف الفكر في المجتمع ، لتوليد أفكار جديدة ، وتوظيفها في خدمة المجتمع والارتقاء بمستوى الإنسان .
- نبذ الفرقة والتشتت والاستبداد ، والتصدى للفساد الذي يستنزف ثروات المجتمع ويعمق الفقر ويولد روح الاستغلال ويعلى من قيمة الأنا على حساب الآخر .
- تقريب وجهات النظر بين القيادات والمواطنين لتحقيق اللحمة المجتمعية .
- إبراز أهمية شفافية إدارة العمل الوطني في استقرار المجتمع وتعظيم المسئولية الاجتماعية من منطلق المسئولية الفردية .

- تكوين الوعي الاجتماعي بالنظام الديمقراطي ومبادئه وأهدافه وطموحاته وأدواته وطبيعة المناخ الذي يجب أن يسود فيه.
- تحويل الأفكار والمبادئ الديمقراطية إلى سلوكيات واقعية تجسد الحرية والمساواة والعدالة الاجتماعية، وتستأصل الاحتكار والنفاق ومحاولات الظهور على حساب الغير.
- ضبط حركة الواقع السياسي، من عمليات اختيار القيادات ، وتنظيم حرية العمل الحزبي ، وعمليات تداول السلطة ، وإعلاء روح التعددية وفقاً لاعتبارات مصلحة المجتمع وبما يضمن مشاركة فاعلة وسلمية من أفراد المجتمع.
- دمج الجهود الفردية في عمل وطني جماعي يعلى من قيمة الفرد في إطار الجماعة .

٣. التنشئة الديمقراطية وحتمية ثقافة الديمقراطية:

تقوم الديمقراطية كأسلوب حياة في المجتمع وتنظيم العلاقات فيه بما يضمن حل صراعاته سلمياً على مجموعة من المعايير تترجم إلى قيم ومعتقدات وسلوكيات تشكل ثقافة الإنسان ونظرته إلى الديمقراطية ومواقفه العلمية منها. وهذا يعني أن الفرد الذي يتمسك بقيم الديمقراطية سيدفعه ذلك إلى أن يلتزم في سلوكه بخصائص، منها: المشاركة الاجتماعية والمساواة فيها، فهم مشاعر الناس واهتماماتهم، تقبل الآخرين، الحوار، وحل مسائل الصراع سلمياً.

وتلعب التنشئة الاجتماعية دوراً هاماً في اكتساب الفرد الحساسية للمثيرات الاجتماعية مثل ضغوط والتزامات حياة الجماعة ويتعلم كيف يتعامل معها، وكيف يتصرف مثل الآخرين الذين هم في جماعته الثقافية، وفي إطار هذه التنشئة الاجتماعية تتم التنشئة الديمقراطية التي يتم بمقتضاها تلقين الفرد مجموعة القيم والمعايير المستقرة في ضمير المجتمع، بما يضمن بقاءها واستمرارها، وهكذا يكون السلوك السياسي، امتداداً

للسلوك الديمقراطي (تركي ، ٢٠٠٠ ، ١٣٠) .

وفي هذا الإطار فإن التنشئة الديمقراطية تشمل كل قطاعات المجتمع ومؤسساته التربوية ابتداء من الأسرة إلى المدرسة إلى النادي إلى جماعات العمل في المصنع والمزرعة ووحدة الخدمات ، فهي تبدأ منذ الصغر وتستمر مع الإنسان في كل مراحل حياته ، حيث يتعين أن نغرس في وجدان الأطفال والشباب مجموعة القيم والسلوكيات الديمقراطية ، لتكون أساس تصرفاتهم مع الأهل والأصدقاء والزملاء ، فإذا لم تكن هذه القيم والسلوكيات أساس التعامل وأساس العلاقات في المجتمع فإنه من المشكوك فيه أن يشهد هذا المجتمع ديمقراطية حقيقية ، بل ويصبح العمل الوطني و السياسي والنشاط الحزبي والانتخابات العامة ظواهر معزولة عن السياق العام لحركة المجتمع ، ومقطوعة عن جذورها وبيئتها ، وبالتالي فإنها تصبح مجرد شكليات أو طقوس تمارس دون جدوى.

إن ضمان تحقيق التنشئة الديمقراطية ، يتطلب إعطاء اهتمام خاص بنشر ثقافة الديمقراطية ، ونشر قيمها ، من الحوار ، والنقد الذاتي ، والمشاركة الجماعية ، والعمل بروح الفريق ، والتسامح ، والشفافية ، والمثابرة ، والمسئولية ، والحرية ... وغيرها .

وتتضح هنا مسئولية المجتمع بكل قطاعاته ومؤسساته، وبخاصة المؤسسات التربوية، من خلال الآباء والأمهات داخل الأسرة، والمعلمين في المدرسة والجامعة، وقيادات العمل في مؤسسات الإنتاج والخدمات، وهي أيضاً مسئولية الأحزاب السياسية والمنظمات المجتمعية المدنية في حياتها الداخلية وفي علاقتها بالمواطنين. وهي أيضا مسؤولية نظام الحكم الذي يتحمل عبء توفير المناخ وتهيئة الشروط لتحقيق ذلك في مختلف المجالات والمؤسسات (شكر ، ٢٠٠٣ ، ٣٥- ٣٦) .

٤. معايير ثقافة الديمقراطية :

تتضمن الديمقراطية في إطارها السياسي ، قدراً من الثقافة السياسية ، التي يمكن تلخيصها ببساطة بأنها ميول مميزة ، أو توجيهات للعمل ، تتمثل في ثلاثة أنماط ، هي :

- توجيه معرفي: يشتمل على معرفة النظام السياسي ومعتقداته وتوجهاته .
- توجيه عاطفي: يتضمن إثارة العواطف والمشاعر حول النظام السياسي.
- توجيه تقييمي: يتضمن إلتزامات بالقيم والأحكام السياسية (مستفيداً من المعلومات والمشاعر المتعلقة بأداء النظام السياسي ، ومدى صلته بهذه القيم ، ومن الطبيعي أن تتغير التقييمات بسرعة) إلا أن الأعراف والقيم تمثل التوجيهات الأكثر ثباتا نحو النشاط السياسي .

هذا وتفترض فكرة ثقافة الديمقراطية – في بعدها السياسي – أن المواقف والمشاعر والمعارف التي تنشط وتحكم السلوك الديمقراطي السياسي في كل مجتمع ليست مجرد تكتلات عشوائية، بل تمثل أنماطاً متماسكة تنسجم وتعزز بعضها بعضاً *(دايموند ، ١٩٩٤ ; ١٦-١٧)* .

إلا أن هذا لا يعني أن كل الفئات الاجتماعية تشترك في ثقافة سياسية واحدة ،أو أن القيم والمعتقدات تتوزع بالتساوي على أفراد المجتمع، فالنخبويون يمثلون قيماً ومبادئ متميزة ، وهم يقودون في الغالب سبيل التحرك للتغيير في القيم على نطاق واسع ، كما أن أنماطاً متميزة من المعتقدات والمبادئ قد تهيمن في أطر مؤسساتيه مختلفة ، كالجامعات ، والقوات المسلحة ، والإدارات المختلفة ، وذلك يدل على تنوع النزعات والثقافات السياسية داخل المجتمع الواحد *(دايموند ، ١٩٩٤ ، ١٧)* .

وبالتالي فإن تحول المجتمعات وإنتقالها إلى الديمقراطية ، لا يمكن أن يحدث بدون تعميق القيم الموجهة لسلوك المواطنين في هذا الاتجاه ، أو بدون توافر الآليات التي

يتم من خلالها تأكيد القيم الديمقراطية وتفعيل الممارسة الديمقراطية . أي أنـــه لا يمكــن السير بنجاح على طريق التطور الديمقراطي بدون النجاح في تحقيق ثورة ثقافية (نــشر ثقافة الديمقراطية) ترسخ في المجتمع القيم التي تخدم التطور الديمقراطي ، وبخاصة قيم التسامح والحوار والتعاون والتنافس والصراع السلمي *(شكر ، ٢٠٠٣ ، ٢٨- ٣١)* .

ولما كانت الديمقراطية بمعناها الواسع تعبر عن مشاركة الشعب في اتخاذ قراره ومراقبة تنفيذه ، والمحاسبة على نتائجه ، وأنها بمعناها الإجرائي آليــة أو صــيغة لإدارة الصراع في المجتمع بوسائل سلمية تقوم على قواعد وأسس متفق عليهــا . فــإن ثقافــة الديمقراطية تمثل نقطة التقاء حية بين الفهم النظري والواقع العملي ، بين طبيعة النــشاط الفردي وحركة الإرادة المجتمعية *(مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢٢١)* .

وهي بذلك تمثل ملتقى فعال لثلاثة عناصر، هي *(مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢٢١)* :

- ذاتية الفرد بإمكانياته وقدراته.
- المجتمع بمشروعه القومي والحضاري.
- التربية بآلياتها في تكوين الضمير الوطني وشحذ الإرادة الوطنية.

تلك العناصر الثلاثة تبرز تغلغل ثقافة الديمقراطية وجوهر عملها، حيــث تعمــل ثقافة الديمقراطية هنا على تأكيد المفاهيم والقيم الأساسية المرتبطة بالانتماء ، وذلك أن ما يتولد عن الانتماء من مسئوليات هو مصدر التزامات الفرد ، ومن ثــم يكــون القــانون واحترام حريات الآخرين ، والعمل على تحقيق الأهداف القومية ، ضمانات لحركة أبنــاء الوطن تجاه قضايا واحدة *(مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٢ ؛ Shkler, 1993, 92-93)* .

في ضوء كل ذلك ، واستفادة من مؤشرات ثقافة الديمقراطيــة عنــد مكــروم (مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٢-٢٢٣) ، ومع الأخذ فــي الاعتبــار المقومــات

الأساسية للديمقراطية عند شكر (شكر ، ٢٠٠٣ ، ٣١-٣٤) ، ومن خلال استقراء الأدبيات المتاحة في هذا المجال ، تبلور الدراسة معايير ثقافة الديمقراطية ، فيما يلي:

٤-١ الاهتمام: ويعبر عن الارتباط العاطفي بين المواطن ومجتمعه الذي ينتمي إليه، ذلك الارتباط الذي يخالطه الحرص على المجتمع واستمرار تقدمه وتماسكه وبلوغه لأهدافه المأمولة.

٤-٢ الوضوح الفكري والسياسي حول الديمقراطية: باعتبارها طريقاً طويلاً يبدأ بتوفر شروط معينة تتطور وتتسع من خلال الممارسة، وباعتبارها نظاماً للحياة يشمل مختلف جوانب المجتمع، وباعتبارها إطاراً سياسياً لنضال القوى الشعبية له مضمونة الاقتصادي والاجتماعي، الذي يوفر لكافة المواطنين القدرة المادية التي تكفل لهم قدراً من القوة السياسية في إدارة الصراع السياسي، من أجل الانتقال إلى الديمقراطية.

٤-٣ الفهم: ويعني من جانب فهم الفرد لطبيعية المجتمع في حالته الحاضرة (من حيث مؤسساته، وتنظيماته، عاداته، قيمه، أيديولوجيته، ووضعه الثقافي)، وفهم العوامل والظروف المحيطة بالمجتمع وتحدياته والقوى التي تؤثر في حاضره ، وكذلك فهم الأصول التاريخية لمجتمعه والتي بدونها لا يمكن فهم حاضره ولا تصور مستقبله . ومن جانب آخر، فإنه يعنى فهم الفرد للمغزى السياسي لأفعاله واختياراته.

٤-٤ المشاركة: هي الصيغة العملية لما يميله الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال وممارسات تعبر عن الدور الذي ينبغي أن يقوم به الفرد تجاه مجتمعه دعما لكيانه ولقضايا التنمية فيه، ويمكن أن نميز في هذه المشاركة بين ثلاثة جوانب،

الأول : يرتبط بمدى تقبل الفرد للدور أو الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها ، وما يرتبط بها من سلوك وتبعات وتوقعات . والثاني: هو المشاركة التي تتمثل في العمل الفعلي المشترك، أي العمل مع الجماعة وتنسيق الجهود المشتركة في إطار مفهوم العمل الوطني أو المشاركة السياسية. والثالث: هو ما يمكن تسميته المشاركة المقومة Evaluative Participation وهنا تتضح الديمقراطية في أسمى معانيها ، من حيث حرية التعبير وإبداء الرأي تجاه المشروعات المجتمعية والقرارات السياسية الداعمة لها، إنها مشاركة لا تتضمن أي معنى للصراع أو الانقسام ، ولكنها في إطار مفهوم السلام الاجتماعي تعني النقد البناء لترشيد الصراع وتصحيح المسار .

٤-٥ الوعي: ويعني وعي أفراد المجتمع بالمسار الديمقراطي وأساليب الممارسة الديمقراطية، وجدوى التطبيق الديمقراطي في تأصيل الشفافية والمحاسبية، والتمهيد لتداول السلطة، والسماح بالتعددية الحزبية، والمشاركة الجادة في إدارة العمل الوطني ، والتعرف على سبل دعم واتخاذ القرار ... ؛ أي يعني الوعي بالديمقراطية مفهوماً وتطبيقاً .

٥. العوامل الممهدة لثقافة الديمقراطية:

باستقراء الأدبيات التربوية يمكن بلورة بعض العوامل الممهدة لثقافة الديمقراطية، فيما يلي *(مكروم ، ٢٠٠٤ ، ٢٢٦ - ٢٣٠ ؛ قنديل ، ١٩٩٥ ، ٥٤-٦١ ؛ بور ، ١٩٩٩ ، ٢١٩ - ٢٢٤)* :

- نضج الوعي السياسي لأبناء المجتمع بأهمية الديمقراطية ودورها في تحقيق تكافؤ الفرص ونشر الحريات والتعددية السياسية وإقرار مبدأ تداول السلطة على أسس سلمية .

- وحدة الهدف الشعبي ، بالانصهار في تبني الديمقراطية كنظام حياة ، والسعي نحو تبني صورها السياسية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها .
- صدق توجه النظام السياسي بمؤسساته نحو التطبيق الجاد للديمقراطية .
- الإطلاع على التجارب الناجحة في مجال التطبيق الديمقراطي وتحقيق الاستفادة القصوى منها ، وبما لا يتعارض مع الطبيعية القيمية والعقائدية لكل مجتمع .
- إيجاد قنوات شرعية تتيح التواصل الثقافي والسياسي بين فئات المجتمع .
- دعم مؤسسات المجتمع المدني وتعظيم أدوارها في توعية المواطنين وإكسابهم خصائص السلوك الديمقراطي.
- سيادة التعليم وانتشاره عبر أرجاء المجتمع .

رابعاً : أبعاد التحول الديمقراطي(*) في المجتمع المصري :

١. التحول الديمقراطي " المفهوم والسمات " :

يعبر التحول الديمقراطي Democratization عن عملية تدرجية تتحول إليها المجتمعات عن طريق تعديل مؤسساتها السياسية واتجاهاتها من خلال عمليات وإجراءات شتى ترتبط بطبيعة الأحزاب السياسية وبنية السلطة التشريعية ، ونمط الثقافة السياسية السائدة ، وشرعية السلطة السياسية *(فتحي ، ٢٠٠١ ، ١٥١)* . ويشير التحول الديمقراطي إلى إعادة تضمين ممارسات التعددية الحزبية والتنافسية المؤسسة في الجسد

(*) مفهوم التحول الديمقراطي Democratization استخدم لأول مرة بواسطة Bryce في عام ١٨٨٨ والذي حدد بداية هذه العملية مع مولد الثورة الفرنسية . وقد كانت الموجة الأولى للديمقراطية بطيئة الانتشار حيث انتقلت من فرنسا إلى بعض الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٧٩٠ ، ثم إلى معظم الدول الصناعية في عام ١٩١٤ . وبعد الحربين العالميتين الأولى والثانية بدأت الموجة الثانية للديمقراطية وذلك مع إعلان مبادئ ويلسون ومع تحرر كثير من المستعمرات السابقة . وبدأت الموجة الثالثة للديمقراطية منذ أواخر السبعينيات في بعض دول أمريكا اللاتينية وأفريقيا والكتلة السوفيتية سابقا وأن كان لا يوجد سبب عام يحكم هذه الموجة إلا أنه من الملاحظ أن هناك ارتباطاً بين تحرير السياسيات الاقتصادية وبين عملية التحول إلى الديمقراطية (Mclean 122, 1996,)

السياسي ، مع إحلال قيم التعدد والتنوع والتنافسية ، محل قيم الطاعة والوحدة التي تسود نظم الحزب الواحد *(هلال ، ١٩٩٦ ، ١١٦)* .

في ضوء ذلك وانطلاقاً من التعريف الإجرائي للديمقراطية الذي وضعته الدراسة ، يمكن تعريف التحول الديمقراطي على أنه : " جملة الإجراءات المرحلية التي تنتهجها الدولة على المستويات السياسية والثقافية والاجتماعية وغيراها ، والتي تتيح المشاركة الجادة والفاعلة لأبناء المجتمع في إدار العمل الوطني سلمياً من خلال التعددية السياسية ، وتداول السلطة ، وضمان الحقوق والحريات العامة لكل المواطنين " .

ويؤكد البعض أن التحول الديمقراطي Democratization ، عملية تتسم بعدد من السمات ، من أهمها *(فتحي ، ٢٠٠١ ، ١٥١ – ١٥٣ ؛ هلال ، ١٩٩٦ ، ١١٥ – ١١٨ ؛ البيومي ، ١٩٩٧ ، ٢٦ – ٢٩ ؛ Abootalibe, 1995, 507-522)* :

- إنها عملية معقدة للغاية وتشير إلى التحول في الأبنية والأهداف والعمليات التي تؤثر على توزيع وممارسة السلطة السياسية ، وهي محصلة لعمليات معقدة تتفاعل فيها مختلف الجوانب الثقافية والاجتماعية والاقتصادية .
- إنها عملية تتسم بعدم التأكد كما تتضمن مخاطر الارتداد مرة أخرى للنظام السلطوي، حيث توجد مؤسسات النظام السلطوي جنباً إلى جنب مع مؤسسات النظام الديمقراطي الجديد.
- تمر عملية التحول الديمقراطي بمرحلتين نوعيتين، تتمثلان في: مرحلة التحول إلى الليبرالية ثم مرحلة التحول إلى الديمقراطية. أما التحول إلى الليبرالية فمقصود به ضمان درجة قصوى من الفعالية لبعض الحقوق التي تحمي الأفراد والجماعات من تعسف السلطة وانتهاكها المحتمل للشرعية، كما أنه يتضمن توسيع نطاق الحرية

مع استمرار السلطة السياسية في التحكم في مدى الحفاظ على تلك الحرية وتطويرها، فالتحول إلى الليبرالية السياسية يتمتع بحرية محكومة. بينما يسير التحول الديمقراطي إلى تضمين أو إعادة تضمين ممارسات التعددية الحزبية والتنافسية المؤسسية في الجسد السياسي.

- لا تعتبر عملية التحول الديمقراطي مرادفاً لعملية التحول الليبرالي فعلى حين يمثل التحول الليبرالي شرطاً رئيسياً لتحقيق التحول الديمقراطي، فإن الليبرالية يمكن أن توجد دون الديمقراطية فقد يمنح الأفراد الضمانات الدستورية ولكن في نفس الوقت يمنعون من المشاركة في الانتخابات وممارسة حقوقهم السياسية .
- عملية التحول الديمقراطي هي عملية طويلة ومعقدة فهي تتضمن إرساء مجموعة من القواعد والإجراءات التي تنظم العلاقة بين الحكام والمحكومين بحيث يتمتع المحكومين بالقدرة على رقابة من هم في السلطة، ورفض أو قبول أولئك الذين يحكمونهم . وكذلك يلتزم المحكومين بقواعد اللعبة السياسية بحيث يكون في مقدورهم تغيير الحكومة بالوسائل السلمية وعلى فترات منتظمة من خلال انتخابات دورية تنافسية . كما ينطوي التحول الديمقراطي على إتاحة الفرصة لحرية التعبير ، وظهور الأحزاب والمنظمات التي لم يكن يسمح بظهورها من قبل .
- مستقبل التحول الديمقراطي هو دالة في المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، فمن المتصور أنه لابد من توافر مستوى معين من التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية كشرط ضروري لتحقيق الديمقراطية ، كما يظل التحدي الرئيسي الذي يواجه أي نظام ديمقراطي هو مدى قدرته على إنتاج سياسات اقتصادية ، واجتماعية تحقق تطلعات المواطنين .

- أن أهم المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على مستقبل التحول الديمقراطي في هذا السياق هو طبيعة العلاقة بين الدولة والمجتمع فطالما ظلت الدولة هي المركز الرئيسي للقوة استمرت احتمالات التحول الديمقراطي في حدها الأدنى ، وكلما خففت الدولة قبضتها لصالح القوى والجماعات السياسية والاقتصادية والاجتماعية تزايدت احتمالات التحول الديمقراطي . ولن يتحقق ذلك إلا بتغيير الظروف الاجتماعية التي تؤثر على توزيع مصادر السلطة (القوة) ، وتعديل مؤسساتها مما يسهل اقتسام السلطة وإضفاء طابع مؤسسي عليها .

٢. مدارس تفسير التحول الديمقراطي :

تتفق الأدبيات الاجتماعية والسياسية المعاصرة، وعلى وجود ثلاث مدارس تفسر آليات التحول الديمقراطي، وهي *(الشويري ، ٢٠٠٣ ، ٥٤ – ٥٦ ؛ Ben-Gurion, 1992, 81–88 ؛* حجاب ، ٢٠٠٠ ، ٨٤ – ٩١ *)* :

٢–١ **مدرسة التحديث:** وتنطلق من نشوء ولاء وطني يترافق مع وجود قبول المؤسسات السياسية القائمة والتسليم بشرعيتها في اتخاذ القرارات الحاسمة. ويرتبط هذا الولاء، كما تنمو ثقافة القبول، بالشرعية السياسية مع بروز مؤشرات تدل على إطراد نمو دخل الفرد، وانتشار التعليم وتحسن مطرد في الوضع الصحي للمواطنين. وتحاول المقاربة التحديثية وفقاً لذلك تحليل عوامل نمو هوية وطنية مشتركة في ظل دولة مؤسسات تؤكد على أولوية الولاء للأمة، مقابل عناصر التفريق والانقسامات العمودية الأخرى مثل الإثنية والطائفية والانفصالية. أي أن نمو الهوية الوطنية المشتركة في ظل الدولة التحديثية يؤدي إلى إضفاء الشرعية وقبول وجودها الدائم وعدم طرح أسئلة حول حقها أو أحقيتها في

ممارسة السلطة وتطبيق القانون .

كما تشير المدرسة التحديثية إلى بداية تزايد وتيرة النمو الاقتصادي الذي يؤدي إلى ارتفاع الدخل مفضياً بالتالي إلى توسيع قاعدة الطبقة الوسطى . وتستخدم هذه المدرسة مؤشرات محددة كمتغيرات لا تلبث أن تنتظم في عملية متصاعدة تساعد على ولادة الديمقراطية وتعزيزها . وتشمل هذه المؤشرات : دخل الفرد ، ومعدل الأمية ، وانتشار التعليم ، والحراك الاجتماعي . وتكاثر استخدام المواد الاستهلاكية الحديثة وأدوات الاتصال والتنقل .

٢-٢ **المدرسة البنيوية** : وتنطلق من مقاربة قائمة على دراسة العلاقة والتفاعل بين ملاك الأرض الكبار والفلاحين والبرجوازية والدولة ، وكيفية تبدل هذه العلاقة استجابة لدينامية التطور الاقتصادي الحديث في المجتمع . وتركز هذه المدرسة، تبعاً لذلك ، على التشكيلات الطبقية، والبنى الاجتماعية والتطور التاريخي لهذه وتلك في إطار علاقات القوى العالمية وتوازناتها. وتحلل على نحو خاص العلاقات الداخلية المتبدلة بين "البنى الاجتماعية". وسلطة الدولة وبروز علاقات الإنتاج الرأسمالية. وهكذا يسعى كل الفاعلين الاجتماعيين، ووفقاً لمصالحهم الاقتصادية واستجابة لمحددات بنيوية إلى رسم استراتيجية تتيح اكتساب السلطة السياسية. وتفصح الديمقراطية عن بداية ظهورها مع تحقق نوع من توازن القوى كمحصلة لهذه الصراعات الاجتماعية، وانسجاماً مع الطبقة الوسطى التي تفرض سيطرتها وعقيدتها السياسية.

أما إذا غابت الطبقة الوسطى في خضم هذه الصراعات وبحيث يستمر ملاك الأرض والفلاحون في تحديد مسار الصراعات الاجتماعية فإن مؤسسات الدولة تواظب على تركيز نظام من الحكم لا علاقة له بالديمقراطية.

٢-٣ **المدرسة الانتقالية** : وتركز على النخب السياسية ، ونشوء فئات متشددة في قلب هذه النخب مقابل فئات أخرى معتدلة ، وكيفية إدارة الصراع الذي تضطلع به فئة معينة . فإذا قررت الحركة الديمقراطية المعارضة مثلاً التعاون مع المعتدلين فإنها تكسب موطئ قدم داخل السلطة . وهكذا تشدد هذه المقاربة على دور الفعل البشري وكيفية اتخاذ القرارات والتعامل مع الخيارات المتاحة ، مشددة في الوقت نفسه على أهمية الثقافة السياسية المشبعة بروح الانفتاح والاحتكام إلى القانون والإيمان بالتغيير السلمي وضرورة الحفاظ على الوحدة الوطنية . ولعل أهم ما تخرج به هذه المدرسة بالنسبة إلى الوضع العربي يكمن في إظهارها آليات فشل الفئات الحاكمة ، والتي اضطرت لتقديم التنازلات للاحتفاظ ببعض مصالحها ، في تكوين حزب سياسي قوي يملك قاعدة شعبية مستقرة . وهذا ما نلاحظه تاريخياً ، في مصر إبان انفجار الأزمة بين عرابي والخديوي توفيق أو بين سعد زغلول والملك فؤاد ، وفي المغرب بين علال الفارسي والملك محمد الخامس ، وكذلك بين الملك حسين والمعارضة الأردنية ، و الآن في المجتمع المصري مجدداً بين النظام السياسي والمعارضة المصرية باختلاف منطلقاتها الفكرية . علاوة على ذلك تتميز المدرسة الانتقالية في تعيين الأسلوب الدقيق الذي يحدد العبور من مرحلة إلى أخرى . فثمة إبراز للتمايز الواضح بين الانتقال الأولي إلى الديمقراطية وبين كيفية تعزيز الديمقراطية .

وفي رأي هذه المدرسة أنه بدلاً من دراسة العوامل التي تتيح المجال أو تمهد الطريق أمام نشوء الديمقراطية . لابد من تحديد يقوم على دراسة كيفية خروج الديمقراطية إلى الوجود في المقام الأول .

٣. إرهاصات التحول الديمقراطي في مصر :

على الرغم من أن عملية التحول الديمقراطي قد بدأت رسمياً في مصر منذ صدور قانون الأحزاب السياسية في يونيو ١٩٧٧م ، إلا أنه لا يمكن الحديث عن مستقبل التحول الديمقراطي في مصر دون التأكيد على أن الديمقراطية في مصر تستند إلى جذور وتقاليد فكرية ليبرالية تعود إلى حوالي قرن من الزمان ، وإلى ممارسات فعلية ما زالت تمثل جزءاً أصيلاً من الذاكرة القومية . وفي هذا الإطار يؤكد البعض على أن المجتمع المصري قد شهد تاريخياً ثلاث موجات للتحول الديمقراطي ، هي *(فتحي ، ٢٠٠١ ، ١٥٣)* :

الموجة الأولى : بدأت مع بداية الحياة البرلمانية في عهد الخديوي إسماعيل ١٨٦٦ م وخمدت مع الاحتلال البريطاني لمصر عام ١٨٨٢ م .

الموجة الثانية : تطابقت مع مرحلة الديمقراطية الليبرالية في الفترة من ١٩٢٤-١٩٥٣ م ، أي منذ صدور الدستور المصري وحتى بعد قيام الثورة .

الموجة الثالثة : بدأت مع إعلان عودة الأحزاب السياسية في ديسمبر ١٩٧٦م ، ثم صدور قانون الأحزاب السياسية في يونيه ١٩٧٧ م .

هذا وتؤكد الدراسة الحالية على وجود موجة رابعة للتحول الديمقراطي في مصر ، هي :

الموجة الرابعة : بدأت مع مبادرة رئيس الجمهورية في فبراير ٢٠٠٥ م بتعديل المادة ٧٦ من الدستور لتتيح لكل المواطنين حق الاختيار المباشر لرئيس الجمهورية ، والتي أتاحت إلى حد ما – بشكل مقيد – فرص التنافس بين الأحزاب السياسية في خوض المنافسة على رئاسة الجمهورية .

ويمكن القول أن المجتمع المصري يعيش في السنوات الأخيرة مخاض وحراك

سياسي لنشاط بعض الجمعيات والحركات والمنظمات الأهلية التي بدأت تعلن عند نفسها كقوى معارضة تطالب بالديمقراطية ، وبالمزيد من الحرية ، وبالمساءلة والمحاسبة لكبار المسئولين ، وتطالب الحكومة بالشفافية والمصارحة في عرض وتناول الأمور ، والبعد عن التعميه والتهميش ، واحترام حرية المواطن المصري والحفاظ على حقوقه المجتمعية ، وكفاية حاجاته الأساسية .

٤. مظاهر أزمة الديمقراطية في مصر :

تعبر الحياة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية في المجتمع المصري بتقلباتها الآن عن أزمة في الطرح الديمقراطي ، مفهوماً وتطبيقاً ، تتمثل أبرز مظاهرها فيما يلي *(حجاب ، ٢٠٠٠ ، ٨٦-٩١ ؛ هلال ، ١٩٩٦ ، ١١٤ -١١٨ ؛ الشورى ٢٠٠٣، ٥٦- ٥٩)* :

- التناقص الحاد بين الحريات التي تطرحها الديمقراطية وتدافع عنها (الحق في المشاركة) ، وبين نقص الموارد والإمكانات المادية والمعطيات المعيشية للأفراد ، التي تضعف القدرة على المشاركة ، فهناك دائماً علاقة طردية بين الاستحواذ على الموارد وممارسة الحريات الديمقراطية .
- الشك حول الطرح الحكومي للديمقراطية ، وتشويه شكل التعددية السياسية وذلك لأن تلك التعددية تطرح بضوابط تتمخض في أغلب الأحيان عن النخبات والصفوات السياسية ذات المصالح الخاصة ، فضلاً عن تفاوت هذه النخبات في الكفاءات والمهارات والقدرات ، الأمر الذي يقلص من التطبيق الصحيح للديمقراطية ويهمش مبدأ المساواة الذي يمثل أهم أسس الديمقراطية .
- تدهور معدلات التصويت في الانتخابات المختلفة ، لاختيار رئيس الجمهورية ، وكذا للانتخابات البرلمانية ، وبروز الاتجاهات المادية ، وسيطرة الحملات

الإعلامية لمرشحي الحزب الحاكم .

- تحول النظام السياسي تدريجياً إلى نظام تسلطي غير ديمقراطي يحول دون حصول الطبقة العاملة على حقوقها .
- التناقض القوى بين القلة المالكة المرفهة والمتمتعة بكل الحقوق ، وبين الأكثرية المهمشة المسلوب منها أغلب حقوقها .
- تهميش المناقشات العامة للقضايا السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجه المجتمع .
- بروز جماعات الضغط وجماعات المصالح وسيطرتها على مقاليد السلطة التنفيذية والسلطة التشريعية بشكل يحول دون الاستماع لرغبات وشكاوي المواطنين .
- نمو البيروقراطيات على جميع المستويات الحكومية ، بما يؤدي إلى عزل القيادات المنتخبة عن المواطنين الذين يفترض أنهم يمثلونهم .
- عدم إلقاء القيادة السياسية اهتماماً كافياً بآراء المواطنين ، وضعف الاستجابة المعاشة لقضاياهم ومعاناتهم .
- الميل للديمقراطية النخبوية أي الحكم بكفاءة طبقة معينة ، مع الإيمان بعدم قدرة المواطنين على إبداء الآراء الصائبة في القضايا المصيرية .
- سوء إدارة بعض الأزمات التي يتعرض لها المجتمع ، مثل سوء إدارة أزمة غرق عبارة السلام ١٩٩٨ م وتداعياتها من موت وتشريد عشرات المئات .
- التناقض في تطبيق مبدأ التمثيل السياسي – الوظيفي ، مثل عدم القدرة على التوفيق بين المصالح المهنية الضيقة والمصالح الوطنية العامة التي تسعى إليها

الديمقراطية .

- جمع بعض الأفراد في المجتمع بين الوظيفة التشريعية الرقابية والوظيفة التنفيذية ، ويتعارض ذلك مع التطبيق الصحيح للديمقراطية .

٥. معوقات التحول الديمقراطي الصحيح للمجتمع المصري :

إن جوهر الأزمة الديمقراطية في العالم النامي بوجه عام ، والمجتمع المصري بوجه خاص ، ناجمة عن تنامي القوى الاجتماعية الساعية إلى المشاركة السياسية وعجز المؤسسات السياسية عن استيعابها وتلبية مطالبها . وإذا كان التحول الديمقراطي للمجتمع المصري الآن يعد خطوة متقدمة على طريق توسيع دائرة المشاركة الفاعلة للأفراد ، فإن ضمانها لن يتحقق إلا بتعدد القنوات المؤسسية على اختلاف أشكالها وأنماطها ، وإلى التغلب على المعوقات التي تحول دون تطور عملية التحول الديمقراطي في مصر .

ولقد أكد البعض على أن أهم معضلات ومعوقات التحول الديمقراطي في العالم الثالث تتمثل في : التخلف الاقتصادي وعدم الاستقرار السياسي ، الأمية والفقر حيث يعملان ضد نمو وانتشار الوعي وإضعاف قوة الرغبة في المشاركة ، القمع السلطوي ووأد المبادأة والإبداع ، والتجربة الاستعمارية ، ووضع المرأة وهامشية مشاركتها ، بعض الانقسامات الطائفية و الإقليمية *(المخالمي ، ٢٠٠٤ ، ٩٤ – ٩٥ ؛ شعبان ، ٢٠٠٥ ، ٢٤٠ – ٢٤٧ ؛ حجاب ، ٢٠٠٠ ، ٩٢ – ٩٣).*

وفي المجتمع المصري يمكن بلورة أهم المعوقات التي تحول دون التحول الديمقراطي الحقيقي ، فيما يلي :

٥–١ نمط الثقافة السياسية(*) السائد في المجتمع المصري:

تتسم الثقافة السياسية لدى كثير من المصريين بأخلاقيات وقيم لا تحث على التطور الديمقراطي ، لا سيما قيم التسلط والاستبداد ، والسمع والطاعة ، وضعف الشعور بالفاعلية السياسية ، والامبالاة ، والتعصب والتطرف ، وغياب روح المبادرة ، وقيم الاغتراب ، وضعف الشعور بالمواطنة . وبالتالي فإن السعي إلى التحول الديمقراطي يتطلب تغيير الثقافة السياسية السائدة ، وذلك بتغيير العوامل التي شكلتها من تركز السلطة وعدم إمكانية التداول السلمي لها ، والحد من مشكلات الفقر ، ومواجهة الأمية السياسية ، ومعالجة الهوة الطبقية وغيرها *(الخضرا ، ٢٠٠٥ ، ٥٢٨ ؛ فتحي ، ٢٠٠٤ ، ١٦١ – ١٦٢)* .

٥–٢ هامشية الحياة الحزبية وضعفها :

تتسم الحياة الحزبية في مصر الآن بالهامشية وضعف الأداء وعدم الفعالية ، وهشاشة التنظيم ، ويرجع ذلك للأسباب الآتية *(فتحي ، ٢٠٠١ ، ١٥٥ – ١٥٧ ؛ عبد العزيز ، ١٩٩٦ ، ٧٩ – ٨١ ؛ Smith, 1996, 198-202)* :

- الضوابط (القيود) القانونية المتعلقة بحرية تكوين الأحزاب والتي تضمنها قانون الأحزاب منذ صدوره في عام ١٩٧٧ ، والتي أثرت سلبياً على أداء النظام الحزبي بما تضمنه من قيود تعطي للجنة مكونة من رئيس مجلس الشورى ووزير العدل ، ووزير الداخلية ووزير شئون مجلس الشعب والشورى إضافة إلى ثلاثة من غير المنتمين لأي حزب سياسي من رؤساء الهيئات القضائية السابقين أو اللاحقين، حق قبول أو رفض إنشاء الحزب .

(*) الثقافة السياسية : هي جملة المعتقدات والاتجاهات والقيم والمثل والمشاعر والأحكام لشعب ما إزاء النظام السياسي ، وهي محصلة لتنشئة سياسية ولخبرات تاريخية متلاحقة ، كما أنها تأخذ فترة طويلة حتى تتغير (فتحي ، ٢٠٠١ ، ١٦١) .

- الطابع الشخصي والنخبوي لهذه الأحزاب ، حيث يمثل شخص رئيس الحزب محور الحركة في الحزب . ولعل الأحداث الأخيرة في حزب الوفد في مارس ويناير ٢٠٠٥م ، أفضل تعبير عن ذلك .
- أن هذه الأحزاب في جوهرها أحزاب صحف ومقار لأحزاب جماهيرية.
- عدم ارتباط الأحزاب القائمة بقوى اجتماعية فاعلة في المجتمع مما يفقدها سندها الشرعي ويجعلها عاجزة عن صياغة برامج واضحة .
- عدم اتساع رقعة الأحزاب لتشمل كل التيارات والقوى الفاعلة في المجتمع .
- سيطرة حزب الأغلبية (الحزب الوطني الحاكم) على الساحة السياسية واستقاء قوته ودعمه المباشر من شخص رئيس الحزب المتمثل في رئيس الجمهورية ، مما يضعف مكانة الأحزاب الأخرى، ويجسد عمل حزب الأغلبية في التأييد لسياسات الحكومة .

٥-٣ فقدان النظام الانتخابي مصداقيته :

يدور الجدل السياسي الخاص بنظام الانتخاب حول إعطاء الفرصة التنافسية المتساوية لجميع الاتجاهات السائدة في المجتمع للتعبير عن نفسها من خلال عملية الانتخاب ، وذلك بهدف الوصول للسلطة .. وعلى الرغم من أن مصر شهدت ثلاثة أنظمة مختلفة للانتخاب منذ بدء المسيرة البرلمانية (نظام الانتخاب الفردي بالأغلبية المطلقة قبل ثورة ١٩٥٢ وبعدها، ونظام الانتخاب بالقائمة وفقاً للقانون رقم ١٤ لسنة ١٩٨٣، ثم الجمع بين نظام القوائم الحزبية ونظام الانتخاب الفردي وفقاً للقانون رقم ١٨٨ لسنة ١٩٨٦ / ، ثم القرار بقانون رقم ٢٠١ لسنة ١٩٩٠ بالعودة إلى النظام الفردي) .

وتعلل الحكومة العودة إلى النظام الفردي على أساس أنه أكثر مواءمة لطبيعة

الهيئة الناخبة في مصر، على الرغم مما لهذا النظام من آثار سلبية تتمثل في الحد من قدرة الأحزاب على التمثيل الحقيقي بالمجلس، فضلاً عن إذكاء روح العصبية والقبلية وزيادة فرص الانشقاقات والخلافات الحزبية، وتسهيل الرشاوى الانتخابية، وتدخل الجهات الإدارية *(فتحي ،١٩٩٧ ، ٢٧٩-٨٣ ؛ فتحي ، ٢٠٠١ ، ١٥٧-١٥٩)* .

وبالتالي يعاني نظام الانتخاب من ضعف كبير يتمثل في فقدان مصداقيته في عيون الغالبية من المواطنين، وقد ارتبط ذلك بوجود ظلال من الشك حول سلامة العملية الانتخابية، ويؤكد ذلك بعض أحكام محكمة النقض الخاصة بإفساد نتائج الانتخابات في عدد كبير من الدوائر الانتخابية، وبالتالي تتعالى الأصوات بضرورة العودة لنظام القائمة فهو أكثر ديمقراطية مقارنة بالأسلوب الفردي .

٤-٥ هامشية المشاركة في الانتخابات :

برزت هامشية المشاركة من المواطنين في التصويت على الانتخابات الرئاسية ، وأيضاً البرلمانية ، حيث تؤكد نسبة مشاركة المواطنين بالتصويت في انتخابات مجلس الشعب في الفترة من ١٩٧٦ –٢٠٠٥ (لسنوات مختارة) على تدني مستوى المشاركة ، ويوضح ذلك جدول (١) .

جدول رقم (١)

معدل التصويت في انتخابات مجلس الشعب لسنوات مختارة من ١٩٧٦ – ٢٠٠٥م

م	سنة الانتخاب	معدل التصويت
١	١٩٧٦م	٤٠%
٢	١٩٧٩م	٤٠%
٣	١٩٨٤م	٤٣,٧%
٤	١٩٨٧م	٥٠,٤٢%
٥	١٩٩٠	٤٠%
٦	١٩٩٥	٥٠%
٧	٢٠٠٥	٢٥%

المصدر : الجدول مركب من : سلوى جمعة : تحليل نتائج الانتخابات ، في كتاب / انتخابات مجلس الشعب ١٩٩٥ م ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة ، ١٩٩٦م.

وتشير الإحصاءات إلى أن معدل التصويت في انتخابات رئاسة الجمهورية لعام ٢٠٠٥ ، كانت ضئيلة جداً حيث وصلت إلى حوالي ٢٥% من جملة الناخبين *(القطب ، ٢٠٠٥ ، ١١٠)* .

كما أن الأمانة العلمية تقتضي أن تشير الدراسة إلى التجاوزات التي شهدتها انتخابات مجلس الشعب لعام ٢٠٠٥ م والتي تدخل فيها الأمن تدخل مباشر في التحكم في سير الانتخابات ومنع الناخبين من الأحزاب المعارضة وذو التوجه الديني من الدخول لقاعات الانتخابات والإدلاء بأصواتهم ، وكذا التأثير على بعض رجال القضاء المشرفين على بعض الدوائر الانتخابية بتغيير نتائج الانتخابات ، مما كان له أثره السلبي على شيوع روح القمع والهيمنة وعلى زيادة معدلات الشك في نزاهة الانتخابات لدى قطاع كبير من أفراد المجتمع .

٥-٥ تقلص دور المؤسسة التشريعية أمام سطوة المؤسسة التنفيذية:

حيث أدت القيود الدستورية المفروضة على المؤسسة التشريعية، وطبيعة النظام الانتخابي، وكذا هامشية الحياة الحزبية إلى الحد من دور المؤسسة التشريعية في استيعاب القوى الاجتماعية والسياسية على اختلافها فالدستور المصري يكرس هيمنة السلطة التنفيذية وعلى رأسها رئيس الجمهورية، حيث يُعطي للرئيس سلطات تنفيذية واسعة كما يمنحه سلطات واسعة في وقت الطوارئ، تلك السلطات نابعة من التركيز الشديد للسلطات في يد الرئيس، إضافة إلى وجود ميراث ثقافي يقوم على وضع الشخص الموجود على قمة السلطة فوق المحاسبة *(فتحي ، ٢٠٠١ ، ١٧٠ – ١٧١)* .

٥-٦ التضييق على الحريات والحقوق الأساسية :

يسهم التضييق على الحريات والحقوق الأساسية في إحباط إمكانات تطور الفرد ومؤسسات المجتمع المدني، وتشكل القيود المفروضة على حرية التنظيم بما في ذلك حق تشكيل الجمعيات وتأسيس النقابات عاملاً سلبياً يحول دون إسهام المواطنين في العمل العام، كما تسهم بدور مماثل القيود المفروضة على حرية الرأي وحق التعبير وما يتعرض له المواطن من انتهاك لحقوقه المدنية. ومن المهم أن تنتهي كافة القيود المفروضة على ممارسة الإنسان المصري لحقوقه وحرياته الأساسية لتمكينه من المشاركة في القضايا العامة للمجتمع والمساهمة الإيجابية في تكوين مؤسسات اجتماعية وشعبية متحررة من أي قيود حكومية ، حتى تتحقق الديمقراطية .

٥-٧ تعزيز التضارب بين الإسلام والديمقراطية كنموذج غربي :

يأخذ تعزيز التضارب بين الإسلام والديمقراطية ، ثلاثة أشكال ، وهي :

الأول : يبنى على الربط بين الغرب والديمقراطية ، ومن ثم التركيز على الانحلال والفساد والأخلاقي في الغرب واعتبار الديمقراطية هي المناداة بالحرية والتحلل الأخلاقي.

الثـــاني : طرح فكرة " الحاكمية لله " في الإسلام وأنها تناقض الديمقراطية التي تكون فيها الحاكمية للبشر ، وأن الديمقراطية بذلك تعارض شرع الله .

الثالث : طرح اصطلاح " الإسلام هو الحل " في مقابل الديمقراطيـــة باعتبارهـــا نظـــام غربي بشري غير إسلامي يناهض الإسلام .

وفي إطار هذا التضارب بنزعاته الثلاثة للعلاقة بين الإسلام والديمقراطية، فإنـــه من المتوقع ألا يحدث التحول الديمقراطي الصحيح للمجتمـــع المـــصري لانغماســـه فـــي جدليات ومواقف جادة *(أنظر الخضرا، ٢٠٠٥ ، ٥٣٧ – ٥٤٠)* .

٦. متطلبات (شروط) التحول الديمقراطي الحقيقي للمجتمع المصري :

إن أزمة الديمقراطية والحريات في المجتمع المصري ستبقى قائمة ومستعصية ، ما لم يتم تجسير الفجوة بين النظام السياسي من جهة وواقع المواطن المصري من جهـــة أخرى ، وخاصة بعد إقدام الحكومة المصرية – مثلها مثـــل بـــاقي الحكومـــات العربيـــة والإسلامية – على " التوقيع والمصادقة على العديد من المعاهدات والاتفاقيـــات الدوليـــة الخاصة باحترام حقوق الإنسان ، وإجراء مراجعة حقيقية للقوانين والأنظمة النافذة بهـــدف (فلترتها) وتكييفها بما لا يتعارض مع الالتزامات الدولية ، والسعي لتشريع قوانين جديدة وخلق الظروف المناسبة لبناء مؤسسات تحمي ذلك ، وترسيخ ضمانات لمنع التجاوز على مبدأ المساواة وسيادة القانون واحترام الحريات العامة والفردية ، والعمـــل علـــى إزالـــة العقبات والعراقيل التي تقف بوجه التغيير الديمقراطي ، سواء أكانت عقبات موضوعية أم ذاتية ، خارجية أم داخلية ، وكذلك بنشر الوعي الديمقراطي وثقافة الديمقراطية ، وإشراك المرأة بشكل خاص في عملية التحول الديمقراطي " *(شعبان ، ٢٠٠٣ ، ٢٤٩)* .

في ضوء ذلك فإن التحول الديمقراطي الحقيقي للمجتمع المصري يتطلب الآتي:

٦-١ نشر ثقافة الديمقراطية :

إن الثقافة تشكل الوعاء الذي يمكن أن يحافظ على الديمقراطية ، "ويضبط" حركتها ويساهم في تطويرها . وثقافة الديمقراطية تقوم على " التكامل والتلاقي والتسامح والاعتراف بالآخر والمشاركة"، في حين أن ثقافة الاستبداد تقوم " على القطيعة والقمع وادعاء الأفضليات والاستئثار والاستعلاء وإقصاء الآخر وتحريمه وتأثيمه ". والديمقراطية بقدر ما هي تطوير للواقع، وقبول بالتدريجية، وامتثال لقواعد ومبادئ التعددية والتداولية، تشكل الأساس لعملية التغيير السلمي المدني وليس الانقلابي أو العنفي القسري. وكذلك بقدر توفير مستلزمات التعايش والسلام الاجتماعي والتراكم واحترام حقوق الإنسان يكون الأساس لضمان مستلزمات العدل ، والذي لا يمكن بدونه أن تأخذ العملية الديمقراطية كامل مداها " *(شعبان ، ٢٠٠٣ ، ٢٤٩-٢٥٠)* .

وبالتالي فإن أولى متطلبات عملية التحول الديمقراطي في المجتمع المصري تتمثل في نشر ثقافة الديمقراطية، وهنا يقع العبء الأكبر على مؤسسات التربية في المجتمع التي يجب أن تهيئ المناخ الثقافي العام بقيم ومبادئ الديمقراطية، وأن توعي العقول بقيمة وأهمية التطبيق الصحيح للديمقراطية، وأن تنشئ الأجيال وتربيهم على معارف واتجاهات ومهارات وقيم ثقافة الديمقراطية، وهنا يبرز دور المؤسسة التعليمية، أداة التأثير المباشر في تشكيل العقل المصري وإكسابه مقومات العمل الديمقراطي.

٦-٢ ترسيخ مفهوم التعددية في المجتمع المصري:

إن غياب التعددية أو القبول بمعطيات الديمقراطية في الانتخاب والتصويت والتداول السلمي للسلطة أدى إلى تشويه التطبيق الديمقراطي في المجتمع المصري .

وبالتالي فإن الاهتمام بترسيخ التعددية " يقتضي القبول بالمعطيات الديمقراطية كالممارسة السياسية للسلطة ، وغيرها من الآليات التي تدخل في اختصاص الديمقراطية وممارستها في التعبير السياسي والإجرائي " *(شعبان ، ٢٠٠٣ ، ٢٥١)* .

وبالتأكيد فإن تحقيق التحول الديمقراطي الصحيح في المجتمع المصري يتطلب ترسيخ التعددية وقبول الرأي الآخر ، والحوار الذاتي الداخلي ، والانفتاح السياسي على التيارات المختلفة ، وتحقيق التداول السلمي للسلطة . تلك الأمور من شأنها تحقيق الإصلاح السياسي ، وإيجاد المناخ السلمي للتعبير والاختلاف ، وتجنب الاحتقان السياسي في الشارع المصري ، المتمثل في العنف والتوتر وعدم الاستقرار ، وضبابية الرؤية المستقبلية للتغيير .

٦-٣ إقرار آلية للتداول السلمي للسلطة التنفيذية:

إن عدم وجود أو إقرار آلية خاصة بتحقيق التداول السلمي للسلطة التنفيذية يعطل أهم الأسس التي تقوم عليها العملية الديمقراطية ، أي " الشرعية السياسية التي تعني أن تكون السلطة تعبيراً عن الإرادة الشعبية ، وقد تجسدت في صورة حق الأغلبية في ممارسة الحكم . لكن من الجائز تصور أن يؤدي توافر التعددية التنظيمية المتحررة من القيود ومنظومة الحقوق والحريات العامة إلى إتاحة فرصة مناسبة للتحرك التدريجي ، وربما السريع نحو آلية تداول السلطة . فالمناخ الذي تتيحه التعددية المفتوحة والحريات العامة سيساهم بالضرورة في استنهاض الجماهير للمشاركة ، ومن ثم يتوافر أساس موضوعي للتقدم صوب الديمقراطية الكاملة " *(عبد المجيد ، ٢٠٠٠ ، ٢٧٣)* .

٦-٤ إنعاش الحياة الحزبية :

إن إنعاش الحياة الحزبية وتيسير سبل إنشاء الأحزاب وحرية ممارستها لأدوارها

وتشجيع التنافس الحزبي لغرض المصلحة العامة ، وتجاوز التقاليد والقيود المفروضة الآن على نشاط الأحزاب ، من شأنه أن يعلي من قيمة المشاركة والمساهمة الواعية من الأحزاب والمواطنين في خدمة المجتمع ، ويزيل الاحتقان السياسي المستمر في الشارع المصري الآن ، وتستأصل عوامل الأنانية واللامبالاة التي يعيشها قطاع غير قليل من المواطنين .

٦-٥ إقرار حق الجماهير في المعارضة السلمية :

إن تهميش الجماهير وهضم حقها في التعبير والمعارضة بشكل سلمي ، بل واعتبار ذلك تجاوزاً وخروجاً على القانون ، يعد هدماً وتقويضاً ورفضاً لكل مبادئ الديمقراطية ، بل ويجعلنا نستبعد إمكانية حدوث تحول ديمقراطي حقيقي في المجتمع المصري .لذا فإن التسليم بإمكانية وجود المعارضة السلمية المنضبطة بشروط الديمقراطية ومبادئ القانون والدستور ، يتيح الفرصة للأفراد بالمشاركة الجادة في العملية السياسية وفي إدارة العمل الوطني ، مما يمهد الطريق لتحول ديمقراطي حقيقي للمجتمع المصري.

٦-٦ احترام إرادة الأغلبية :

إن مراعاة النظام السياسي واحترامه رأي وإرادة الأغلبية في المجتمع ، والاحتكام إليها فيما يتعلق بالقضايا الأساسية والمصيرية ، واللجوء إلى استشارة أهل الحل والعقد من ممثلي القطاعات المختلفة في المجتمع المشهود لهم بالشعبية والعلم والكفاءة والحكمة ، يقوى من العلاقة بين النظام السياسي والمواطنين ، وهذا من شأنه أن يقنن ويمهد الطريق لتحول ديمقراطي حقيقي في المجتمع المصري .

٦-٧ الارتقاء بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للمواطنين :

مازالت مصر تواجه تحديات هائلة على المستويين الاقتصادي والاجتماعي ، وقد ينبع التهديد الأكبر لمسار العملية الديمقراطية من عدم قدرة النظام على مواجهة المشكلات

الاقتصادية والاجتماعية ، ولن يتحقق ذلك إلا بإتباع سياسة خلاقة وغير تقليدية تؤكد على المشاركة وتجذب قطاعات واسعة من المواطنين وتسعى إلى رفع مستوى الأداء الاقتصادي وتحقيق معدلات أعلى للنمو الاقتصادي ، وتواجه الضغوط والتوترات التي تتعرض لها الطبقة الوسطى ذات الدخول الثابتة نتيجة للتحول إلى اقتصاديات السوق ، وما قد يطرحه ذلك من انعكاسات سلبية مستقبلاً على التطور الديمقراطي ، مما يهدد الاستقرار الاجتماعي والسياسي . فالأخذ بسياسات السوق والانفتاح الاقتصادي والاندماج في الاقتصادي العالمي لا يعني بالضرورة تراجع دور الدولة أو الانتقاص من سلطاتها ،ولكنه يعني في المقام الأول إعادة تنظيم العلاقة بين الدولة والاقتصاد بحيث تظل الدولة هي المسئولة عن تنظيم الحياة الاقتصادية والاجتماعية وتوفير الخدمات الأساسية للمواطنين من إسكان وتعليم وصحة وتغذية . كما أنها المسئولة عن تبنى السياسات التي تضمن الارتقاء بمستوى معيشة المواطنين *(فتحي ، ٢٠٠١ ، ١٦٣ ؛ هلال ١٩٩٦ ، ١١٩-١٢٠)* .

٦-٨ السعي لاستعياب التيارات الإسلامية والحركات الاجتماعية :

إن محاولة السعي نحو استيعاب تيارات الإسلام المعتدل في إطار عملية التحول الديمقراطية لكي تقبل في النهاية بقيم وقواعد الديمقراطية ، وذلك عن طريق التأكيد على حتمية اقتلاع العنف باسم الدين أو تحت أي مسمى آخر ، وإتاحة الفرصة لتطور تيارات الإسلام السياسي المختلفة – ومن بينها جماعة الأخوان المسلمين – إلى أحزاب شرعية تحترم أصول الممارسة الديمقراطية *(سعيد ، ١٩٩٧ ، ١٣١-١٣٣)* . وكذا السماح لبعض الحركات والقوى الاجتماعية للالتفاف حول حزب شرعي يحترم قواعد الممارسة الديمقراطية من النقد والمعارضة ... كل ذلك من شأنه أن يوفر فرص التحول

الديمقراطي الصحيح للمجتمع المصري .

٦-٩ تحييد المؤسسة العسكرية وتقليص فرص نشاطها داخل النخبة السياسية .

وفي هذا الإطار يرى البعض أن هناك بعض العوامل التي تساعد على خلق البيئة المناسبة لتحقيق التحول الديمقراطي وتعزيز مؤسسات الحكم الديمقراطي ، ومن أهمها *(حجاب ، ٢٠٠١ ، ١٠١)* :

- وضع دستور ديمقراطي للدولة .
- أن تكون الدولة دولة قانونية ، بمعنى احترام مبدأ القانون والمساواة القانونية .
- احترام حقوق الإنسان .
- نشر التعليم .
- احترام حرية التعبير .
- السماح بالتنظيمات الاجتماعية والمهنية والسياسية .
- الفصل بين السلطات التشريعية والتنفيذية والقضائية ، وممارسة الرقابة على أجهزة الحكم .
- إقرار التعددية السياسية على أسس غير قبلية وغير مذهبية .
- تأمين الحاجات الأساسية لجميع المواطنين .
- خلق روح المواطنة والانتماء إلى الدولة .
- نشر الثقافة السياسية لترسيخ المفاهيم الديمقراطية .

وفي هذا السياق يحدد عبد الغفار شكر برنامج للإصلاح والتحول الديمقراطي ، يتضمن بشكل خاص ما يلي *(شكر ، ٢٠٠٣ ، ٩٤)*:

- إقرار مبدأ سيادة القانون ودولة المؤسسات .

- احترام التعددية السياسية والنقابية والثقافية .
- دعم استقلالية المبادرة الشعبية وإنهاء كافة القيود التي تحول دون قيام مجتمع مدني قوي يتكون من منظمات مستقلة لمختلف فئات المجتمع : تنظيمات سياسية ونقابية واجتماعية وثقافية .
- احترام الحقوق والحريات المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية .
- إشاعة ثقافة ديمقراطية تقوم على قيم الحوار ، واحترام الرأي الآخر ، ورأي الأغلبية والتسامح والشفافية .
- قيام إعلام ديمقراطي حر يكفل حرية تدفق المعلومات في المجتمع وتداول الآراء من مصادر متعددة دون قيود .
- التوسع في أشكال المشاركة الشعبية المباشرة .

هذا ويقدم سمير أمين برنامج للإصلاح الديمقراطي ، يتيح التحول الديمقراطي الحقيقي في المجتمع المصري ، يتلخص فيما يلي *(يسن ،١٩٩١ ، ١٥٨ -١٥٩)* :

- ضرورة احترام المصالح الاجتماعية المختلفة لمجموع الفئات المشتركة في البنيان الاجتماعي الوطني .
- ضرورة ربط مشكلة الديمقراطية بالمشكلة القومية فالشعب العربي ومنه الشعب المصري لا يعاني من الاستقلال الاقتصادي الداخلي والخارجي فقط ، بل يعاني من الاضطهاد كشعب محروم من حقوقه القومية الكاملة بسبب سيطرة الاستعمار على النظام الرأسمالي العالمي .
- ضرورة ربط الديمقراطية السياسية بالديمقراطية الاجتماعية أي ضرورة تكملة الإصلاحات الأساسية لضمان قدر من المساواة والتضامن الاجتماعي

مع مراعاة احتياجات الفاعلية في آليات الاقتصاد في المرحلة الراهنة .

- ضرورة الأخذ بمبادئ الديمقراطية السياسية الكاملة ، أي الاعتراف دون تحفظ بحقوق حرية التنظيم السياسي والتنظيم الاجتماعي (نقابات .. الخ) وحرية الصحافة والنشر .. الخ .
- الاقتناع بأن السلطة السياسية ينبغي أن تكون ناتج اختيار حر للجماهير من خلال ممارسات سياسية وصحيحة . ولا شك أن احترام هذا المبدأ الأساسي يتنافى مع التمسك بالحزب الواحد وأشباهه من الحزب (المهيمن) فالحكم السياسي الديمقراطي هو حكم غير أبدي يتنقل من مجموعة إلى أخرى ومن حزب أو تحالف أحزاب إلى حزب أو تحالف آخر ، ومن فترة إلى فترة أخرى بحسب رغبات الشعب كما يظهر من نتائج ممارساته السياسية .
- إعادة النظر في نظام الحياة الاجتماعية وخاصة نظام العائلة والعلاقات بين الجنسين . وإعادة النظر في مضمون التعليم والثقافة والإعلام بما يقتضيه تطوير المجتمع وازدهار روح المبادرة على جميع المستويات .

ويتضح من تلك الرؤى والبرامج المقدمة لإصلاح مسار التحول الديمقراطي في المجتمعات العربية بصفة عامة ، والمجتمع المصري بصفة خاصة أن المتطلب الرئيس لإصلاح المسار الديمقراطي والتحول إلى ديمقراطية حقيقية هو المزيد من الديمقراطية ، فالديمقراطية وسيلة وغاية في الوقت ذاته ، وأن هذا المتطلب الرئيس يستلزم آلية تهيئ الأفراد للعمل الديمقراطي وتكسبهم المعارف والقيم والمبادئ التي تقوم عليها الديمقراطية ، تلك الآلية تتمثل في ثقافة الديمقراطية وضرورة تنميها في المجتمع من خلال مؤسسات التربية وبخاصة مؤسسة التعليم .

خامساً: التعليم وثقافة الديمقراطية:

١. التعليم وتنمية السلوك الديمقراطي:

يؤكد الباحثون أن السلوك الديمقراطي يتسم بالاتي *(تركسي ، ١٩٩٣ ، ١١٧-١١٨ ؛ Wolf, 1978, 78-79)* :

- المشاركة الاجتماعية الجادة في مجريات العمل الوطني.
- المساواة في تلك المشاركة.
- الاجتهاد في فهم مشاعر الآخرين ومراعاة اهتماماتهم.
- تقبل الفرد للآخرين على أنهم متساوون معه.
- أن الصراع الذي ينشأ بين الأفراد لا يصل إلى حد العنف.
- أن يتقبل الفرد والصراع الذي قد يكون محتوماً في بعض الأحيان.
- أن يتقبل الفرد الصراع الذي قد يكون محتوماً في بعض الأحيان.
- يصدر عن شخصية الفرد الراشد في المواقف المختلفة التي تستثيره.
- أن السلوك الديمقراطي بخصائص المختلفة مكتسب ومتعلم خلال عملية التنشئة الاجتماعية السياسية، مثل أي سلوك آخر يصدر عن شخصية الفرد.
- أن الأسرة والمدرسة الإعلام المختلفة تساهم في عملية التنشئة الاجتماعية والسياسية لأفراد المجتمع.
- أن الطفل الذي ينشأ في أسرة ومدرسة وثقافة تخلو من خصائص السلوك الديمقراطي يجب ألا نتوقع منه أن يسلك سلوكاً ديمقراطياً وهو راشد.
- إذا أردنا أن يسود السلوك الديمقراطي بخصائصه المختلفة في ثقافتنا ، أي يصبح جزءاً من قيمنا واتجاهاتنا وتفكيرنا كأفراد ، يجب أن نبدأ

بتعليم أطفالنا هذه الخصائص في الأسرة والمدرسة ووسائل الإعـلام ، وأن نكون قدوة لهم في ذلك . وسوف يسلك معظم الأفراد في الأجيال القادمة ن مجتمعاتنا بعد ذلك سلوكاً ديمقراطياً .

وانطلاقاً من الوظائف الأساسية للتعليم – التي اتفق عليها – والتي تتمثل فـي (خضر ، ٢٠٠٤ ، ١٤٦ – ١٤٧ ؛ عبدالحميد، ٢٠٠٤ ، ٣٢- ٣٥) :

- تنمية معرفة الذات وإدراك الفرد مواهبه وحدوده .
- تعليم الإنسان كيفية التغلب على النزوات غير المرغوب فيها .
- بناء الذكاء وتنميته وبناء القدرات العقلية .
- إيقاظ القدرات الخلاقة والإبداعية لدى الفرد .
- تعلم كيفية الاضطلاع بدور مسئول في حياة المجتمع .
- تعلم كيفية الاتصال بالآخرين .
- اكتساب المعرفة .
- تمكين الفرد على التكييف مع التغيرات والاستعداد لها.
- تدريب الفرد حتى يصبح عملياً وقادراً على حل المشكلات.
- تمكين الفرد من آليات المنافسة.
- توفير تعليم متميز للجميع.
- إكساب الفرد طرائق جديدة للتفكير.

في ضوء ذلك يمكن القول بأن التعليم يمكن أن يسهم بدور أساسي فـي إرسـاء دعائم الديمقراطية في المجتمع المصري من خلال إكساب الأفـراد مقومـات السلوك الديمقراطي وتنمية وعيهم بقيم الديمقراطية ومبادئها والأسس التي تنطلق منها، ودور كل

من الفرد والمجتمع فيها ، وكذا تؤهل الأفراد للمشاركة السلمية في نهضة المجتمع من منطلق ديمقراطي يقوم على الحوار ونفي الصراع القائم على العنف ... ، أي أن التعليم يشكل ركيزة أساسية في إرساء قواعد الديمقراطية في المجتمع من خلال نشر ثقافة الديمقراطية.

٢. منطلقات الرؤية الديمقراطية للتعليم:

طرح البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة نظام للحكم في عصر العولمة ، يقوم على توافر المقومات الديمقراطية الآتية : المشاركة الفعالة ، والشفافية في نشر المعلومات وإتاحتها للمواطنين وتحديثها المستمر ، والمحاسبة والرقابة على الممارسات الحكومية ، وسيادة القانون وتطوير هياكله التنظيمية والتشريعية ، وحسن استثمار الموارد للوفاء باحتياجات الأفراد ومتطلبات المجتمع ، والإنصاف في توزيع الثروات وضمان معاملة عادلة وغير متحيزة للجميع . وفي سياق السعي لتحقيق الديمقراطية وفق المقومات السابقة ، ظهرت مجموعة من التحديات والمشكلات المرتبطة بطبيعة التحول الديمقراطي ، منها : التحول من النظم الشمولية إلى النظم الديمقراطية وما يتطلبه من إقامة نظم دستورية جديدة ، وتعديل القوانين وتنظيم العلاقات بين الحياة المدنية والحياة العسكرية . بعض المشكلات الاقتصادية مثل الفقر والبطالة والديون وانخفاض معدلات النمو الاقتصادي. وبعض المشكلات المرتبطة بالتطبيق الديمقراطي وإمكانية تأثره بالتهديدات المحيطة من اتجاهات فوضوية وغوغائية ومصالح متنافسة واضطرابات سياسية *(أحمد ، ٢٠٠٢ ، ٦٤ – ٦٥ ؛ الدلال ، ٢٠٠٥ ، ٨٩ – ٩٥)* .

وبالتالي تنعكس محاولات التحول الديمقراطي في المجتمع المصري والمشكلات المصاحبة له على التعليم بشكل عام، سواء كان ذلك الانعكاس على البنية الأساسية للنظام التعليمي وهيكله وأنماطه والقوانين والتشريعات المنظمة له ، أو من حيث العاملين في مؤسساته ، وكيفية تطبيقهم لهذه القوانين والتشريعات بما يوفر الحقوق لأصحابها ، ويحقق المناخ الديمقراطي في المؤسسات التعليمية .

فمن ناحية الهيكل تبدو قضية المركزية كقضية محورية تتطلب المراجعة والتقنين لتيسير العمل وتفعيل مصطلح التشاركية في الأداء ، وتحقيق السرعة في التطوير وعلاج المشكلات . ويتطلب ذلك أيضاً مراجعة لكيفية تكوين التنظيمات التعليمية والنقابات وتعديل للقوانين واللوائح المنظمة للعمل بها ، والتطوير المنشود يتناول جميع المكونات التعليمية ، بدءاً من مستوى الطلاب إلى مستوى العاملين على اتخاذ القرار التعليمي من القيادات السياسية ، وهذه التداعيات العالمية في مجملها تنطبق على كثير من دول العالم بدرجات متفاوتة ولكنها آخذة في الانتشار والتعمق ضمن المجتمع العالمي في أبعاده السياسية والاقتصادية والخدمية والثقافية *(أحمد، ٢٠٠٢ ، ٦٥- ٦٦)* .

وفي ضوء ذلك يقدم كل من "كير وهارتينت Carr & Hartnett " رؤية ديمقراطية للتعليم تحكمها الاعتبارات التالية *(كمال ، ٢٠٠١ ، ١٨٥ – ١٨٦ ؛ Carr & Hartnett , 184–187)* :

الأول : حيث أن الديمقراطية تعني مجتمعاً يناقش أعضاؤه بطريقة جماعية ، الموضوعات التي يرون أن لها أهمية عملية لتنفيذ وتنظيم حياتهم الاجتماعية المشتركة ، فإن أية رؤية ديمقراطية للتعليم ستكون ملزمة بإجراء حوار عام ، يتم فيه اختيار السياسات والمقترحات التربوية ، ويشارك فيه الجميع بغض النظر عن مواقعهم المهنية أو خبراتهم الفنية .

الثاني : إن رؤية ديمقراطية للتعليم ، تتناول الديمقراطية بشكل جاد ، ستكون في موقف المواجهة مع الإصلاحات التربوية ، التي تزاوج بين التعليم ولغة السوق وقيمه وآلياته ، وتعامل التعليم كسلعة يمكن شراؤها واستهلاكها . إن الرؤية الديمقراطية للتعليم تعتبر التعليم نفعاً عاماً وليس مرفقاً خاصاً ، كما تنظر إلى التعليم باعتباره في حاجة دائمة لإعادة البناء ، كجزء من عملية واسعة للتغيير الاجتماعي ، الهدف منه تمكين المزيد من الأفراد من المشاركة في مجتمعهم . وعلى الرغم من أن حرية الاختيار في هذه العملية ستكون مبدأ هاماً في تقرير السياسية التعليمة ، فإن فكرة " الاختيار " لن تشير ببساطة إلى حرية الأفراد في اتباع المصالح الشخصية في سوق متنافسة ، وإنما على العكس فإن الأفراد في ظل الديمقراطية لا يعبرون فقط عن تفضيلا تهم الشخصية ، ولكنهم يقومون بخيارات عامة وشاملة ترتبط بالنفع العام لمجتمعهم . ومن هنا فإن الرؤية الديمقراطية للتعليم ، هي التي تؤمن بأن التعليم له دور حيوي ، يجب أن يقوم به لإعداد جمهور متعلم وعلى وعي يمكنه أن يمارس خياراته الشاملة المتعلقة بتوجهات المستقبل التي يسير مجتمعه نحوها .

الثالث : إن المجتمع الديمقراطي لا بد أن يأخذ في اعتباره القيم والاحتياجات والمصالح الخاصة بالجماعات الاجتماعية ، التي يتكون منها هذا المجتمع . وفي هذا الإطار فإن السياسية التعليمية يجب ألا تكون نتاج الصراع التنافسي بين الايديولوجيات السياسية المتصارعة من أجل التفوق . كذلك يجب ألا تعامل السياسية التعليمية كمهارة فنية ، بل الأفضل أن تكون السياسية التتعليمية نتاج عملية توفيقية للمشاركة في السلطة ، بحيث يمكن للآراء التعليمية المتصارعة للجماعات المختلفة، أن تصل إلى اتفاق على سياسات تعليمية على أساس من المشاركة ، والالتزام بمبادئ الديمقراطية . وبذلك يتم صنع

السياسية التعليمية بطريقة تسعى لمصالحة الخلافات ، واحتواء التنوع بأسلوب يثري الحياة الديمقراطية .

وصنع السياسية التعليمية بهذا الأسلوب ، يضمن أن يؤمن المجتمع الديمقراطي بأن الحاجة إلى تعليم كل أعضائه لكي يشاركوا بطريقة جماعية في تشكيل مستقبل مجتمعهم ، هي التزام أخلاقي . كما تدعم هذه السياسية وجهة النظر التي ترى ، أن الهدف الرئيسي للتعليم هو تزويد جميع المواطنين بالمعرفة والقيم والمهارات ، التي تمكنهم من المشاركة الفاعلة في الحياة الديمقراطية لمجتمعهم .

في ضوء ذلك يمكن القول بأن الهدف الرئيسي للتعليم في عملية التحول الديمقراطي وإرساء دعائم الديمقراطية يتمثل في تنمية ثقافة الديمقراطية لدى أبناء المجتمع على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم الدراسية ، لبث القيم الديمقراطية واكسابهم مهارات التعامل والسلوك الديمقراطي ، وتكوين اتجاهات إيجابية لديهم نحو الحوار والمشاركة والتعاون الخلاق في إدارة العمل الوطني سلمياً .

٣. بعض مبادئ الديمقراطية في مجال التعليم :

انطلاقاً من أهمية التعليم ودوره في تنمية ثقافة الديمقراطية ، بما تتضمنه من قيم واتجاهات ومهارات تسهم في تشكيل السلوك الديمقراطي للمتعلم ، يمكن عرض بعض مبادئ وقيم الديمقراطية في مجال التعليم ، والتي تتطلب المزيد من العناية والتوجيه للارتقاء بدور التعليم وتحقيق دوافعه نحو تنمية ثقافة الديمقراطية لدى المتعلمين ، وتتمثل أبرز تلك المبادئ ، فيما يلي :

٣-١ المشاركة في صنع قرارات التعليم :

انطلاقاً من مقولة " أن فاقد الشيء لا يعطيه " فكيف يؤدي التعليم دوره في تنمية ثقافة الديمقراطية بما تتضمنه من قيم المشاركة الفعالة والحوار والتسامح والحرية وغيرها ، وذات التعليم بقراراته ومناهجه لا تتم من خلال مشاركة الأطراف المعنية . لذا ينبغي أن تتم مشاركة جميع أطراف العملية التعليمية من الطلاب والمعلمين والآباء وغيرهم في صنع القرارات التعليمية . وتعد المشاركة إحدى المنطلقات الأساسية " لاستراتيجية تطوير التعليم في مصر عام (١٩٨٩م) ، والتي قررت أنه لا يمكن أن يتم صنع السياسية بعيداً عن الحقائق العملية للحياة في مجتمع معين ، ذلك أنه " إذا لم تمر مشروعات تطوير التعليم ببوتقة المشاركة الاجتماعية من أولئك الذين سينفذونها ، يمكن أن تظل حبراً على ورق " . وإذا لم تحقق تلك السياسات والمشروعات رغبات الجماهير ، فإنها سوف تلقى الرفض الاجتماعي ، ومن ثم لا بد أن تطرح على كافة المستويات *(كمال ، ٢٠٠١ ، ١٨٨)* .

وتحرص السياسية التعليمية الحالية في مصر ، كما يتضح من وثيقة " مشروع مبارك القومي ، إنجازات التعليم في خمسة أعوام ٩١-٩٦ " الصادرة عام (١٩٩٦م) على إشراك الرأي العام والقنوات الشرعية في صنع السياسية التعليمية ، وتؤكد أن صنع السياسية التعليمية لا يمكن أن ينفرد به فرد أو وزير أو وزارة ، ولكنها مسئولية لابد أن يتحملها الجميع .

ولعل المؤتمرات القومية للتعليم ، التي انعقدت في السنوات الأخيرة في مصر *(مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي ١٩٩٣ ، ومؤتمر تطوير التعليم الإعدادي ١٩٩٤ ، ومؤتمر تطوير إعداد المعلم ١٩٩٦)* تعكس أسلوب المشاركة الديمقراطية في

صنع السياسية التعليمية . فقد بدأت هذه المؤتمرات الثلاثة بدراسات وبحوث من المتخصصين في الجامعات والمراكز البحثية ، ثم عرضت تلك الدراسات والبحوث على ورش عمل شارك فيها المختصون والمتخصصون والمعنيون من طلاب ومعلمين وأولياء أمور ، بالإضافة إلى ممثلين من كافة الهيئات المجتمعية ، ثم طرحت نتائج هذا كله على المؤتمرات القومية الثلاثة . وبعد ذلك تم وضع التوصيات التي عرضت على القنوات الشرعية لتأخذ مجراها في التنفيذ *(كمال ، ٢٠٠١ ، ١٨٨ ؛ مركز التطوير التكنولوجي، ١٩٩٦ ، ٢٢-٢٣)* .

٢-٣ تكافؤ الفرص التعليمية :

ويعتبر من أهم المبادئ التي يقوم عليها التعليم في المجتمع الديمقراطي ، ذلك أنه حق للفرد تمنحه له الدولة كي تخلق منه مواطناً مستنيراً قادراً على إحداث التغيير في الاتجاه المطلوب . ويؤكد هذا المبدأ على حق الفرد في أن يجد الفرص التعليمية التي تناسب ميوله وقدراته واستعداداته بصرف النظر عن مستواه الاجتماعي أو وضعه الاقتصادي أو انتمائه الديني *(الرشدان ؛ ١٩٩٩ ، ص ٣١٩-٣٢١ ؛ علي ، ١٩٩٨ ، ٤-٦)* .

هذا ويستدعي تكافؤ الفرص التعليمية القضاء على التمييز في الانتفاع من النظام التعليمي ، ويتمثل هذا التمييز في الآتي *(منتدى الفكر العربي ، ١٩٩١ ، ٥٩-٦٠)* :

- التمييز بين الذكور والإناث في فرص التعليم ومحتوياته .
- التمييز بين الحضر والريف من حيث جودة وتنوع الفرص التعليمية .
- التمييز بين الأغنياء والفقراء ، حيث يكرس التعليم الطبقية ويعلي من شأن الامتيازات الاجتماعية .
- التمييز ضد المعوقين .

٣-٣ الحرية الايجابية للمتعلم :

وتعني إتاحة الفرص التربوية الصحيحة للأفراد حتى يتمكنون فيها من التعبير عن آرائهم في مناقشات هادفة ، وضمن إطار اجتماعي واضح تشكله الجماعة المتمثلة في الطلاب بقيادة معلمهم الواعي . ويكون النمو الحر لشخصية الطلاب في أقصى درجاته بما تسمح به قدراتهم واستعدادهم ، ويقع على المعلم هنا مسئولية كبيرة في تهيئة المناخ التعليمي والبيئة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية المتميزة التي تشيع روح المحبة والود والمساواة والإخلاص بين الطلاب بما يتجاوز معوقاتهم النفسية وطبقاتهم الاجتماعية ويعلى من تجاوبهم الاجتماعي *(سرحان ، ١٩٧٧ ، ٢٤٣ ؛ حيدر ، ١٩٩٣ ، ٢٣)* .

٣-٤ الإنصاف والعدالة الاجتماعية :

تبنى تقرير التنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي لعام ١٩٩٦ م مفهوم الإنصاف ، من حيث السعي إلى إتاحة الفرصة لكل فرد في التعليم ، ويرى التقرير أن " تعزيز الإنصاف قد يستدعي في بعض الحالات تقاسم الموارد تقاسماً يفتقر إلى المساواة . فالفقراء ، مثلاً ، قد يحتاجون إلى عون من الدولة أكثر من العون الذي يحتاج إليه الأغنياء " . وينبه هذا التقرير صانعي السياسيات إلى العلاقات الوثيقة بين الإنصاف والتنمية ، ذلك أن القدرات البشرية التي تتم تنميتها تنمية جيدة ، والفرص الموزعة توزيعاً جيداً يمكن أن تضمن عدم اختلال توازن النمو ، بل وتساعد على تحقيق أكبر قدر منه .

وهنا تقتضي العدالة الاجتماعية أن توفر الحكومة التعليم لغير القادرين ، بأن تدعم القطاعات الفقيرة من المجتمع وتقدم لهم المنح الدراسية أو الإعفاء من المصروفات الدراسية ، أو خدمات أخرى تعود بالنفع الاجتماعي *(كمال ، ٢٠٠١ ، ١٨٩)* .

هذا بالإضافة إلى عدة مبادئ أخرى للديمقراطية في مجال التعليم مثل : توسيع مجال الاهتمامات المشتركة للأفراد واحترام اتجاهاتهم وقيمهم ، وتحقيق الاتصال الفعال بين المتعلمين وتقليل عوامل العزلة الاجتماعية *(سرحان ، ١٩٧٧ ، ٢٤٣- ٢٤٤)* ، وبث قيم التعاون ، وإكسابهم قيم العمل والتفكير العلمي ، والتواصل الاجتماعي *(حيدر ، ١٩٩٢ ، ٢٣- ٢٤)* .

سادساً : **مؤشرات التطبيق الديمقراطي الرسمي في التعليم المصري** :

لقد سعت وزارة التربية والتعليم في مصر نحو تحقيق إطار ديموقراطي لإصلاح التعليم ، والتحول من المفهوم التقليدي القائم على الفرص المتكافئة إلى المفهوم الواسع للديمقراطية القائم على أبعاد متعددة ، والتي تتواكب مع انتقال جهود إصلاح التعليم إلى مرحلة التعليم المتميز والتميز للجميع . لأن الديمقراطية بمعناها الواسع هي إحدى الاستراتيجيات الهامة لتحقيق هذا الهدف القومي (التعليم للتميز والتميز للجميع)

وهذه الأبعاد المتعددة للديمقراطية التي تنشدها الوزارة كاستراتيجية في التعليم تقوم على ثلاثة محاور هي *(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠١ ، ٩٠)* :

- التحول من المسئولية الفردية إلى المشاركة في اتخاذ القرار .
- التحول من المسئولية التنفيذية إلى المسئولية المجتمعية .
- التحول من ديمقراطي التعليم إلى تعليم الديمقراطية .

١. التحول من المسئولية الفردية إلى المشاركة في اتخاذ القرار :

استناداً إلى مبدأ الديمقراطية في صنع القرار فقد حرصت الوزارة على إتاحة فرص المشاركة في صنع القرار لجميع فئات الشعب وذلك من خلال الأساليب التالية *(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠١ ، ٩١-٩٢)* :

أ- المؤتمرات وورش العمل : لقد عقدت الوزارة عدداً من المؤتمرات القومية خلال الفترة من ١٩٩٢ إلى ٢٠٠١ تتمثل في :

- مؤتمر تطوير التعليم الابتدائي الذي عقد خلال الفترة من ١٨ – ٢٠ فبراير عام ١٩٩٣.
- مؤتمر تطوير التعليم الإعدادي الذي عقد في يومي ١٤-١٥ نوفمبر ١٩٩٤ .
- مؤتمر تطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته الذي عقد يومي ٩-١٠ نوفمبر ١٩٩٦ .
- المؤتمر القومي للموهوبين الذي عقد في الفترة من ٩-١١ ابريل ٢٠٠٠ .
- ورش الإعداد للمؤتمر القومي للتعليم الثانوي .

ب- اللقاءات المباشرة والفيديوكو نفرانس : تحقيقاً لمبدأ الديمقراطية يتم عقد المؤتمرات الدورية الموسعة عن طريق شبكة الفيديو كونفرانس يشارك فيها رجال السياسة والمفكرون وقيادات التعليم والمعلمون العائدون من البعثات الخارجية ، وممثلون عن مجالس الآباء والمعلمين والطلبة المثاليون وبعض الشخصيات العامة في المجتمع وأساتذة الجامعات ورجال الإعلام .

ج- لقاءات المسئولين المباشرة بوسائل الإعلام : تحرص الوزارة على عقد اللقاءات الصحفية والندوات والبرامج التليفزيونية والإذاعية حتى يتم طرح الأفكار أمام أوسع الدوائر انتشاراً في الرأي العام

د- مجلس الآباء والمعلمين: صدر القرار الوزاري رقم (٥) لعام ١٩٩٣ والذي بمقتضاه تغيرت الصورة فأصبح دور الآباء واضحاً في تطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذها والتأكد من تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية.

وقد دعم هذا القرار دور مجالس الآباء في الرقابة الشعبية على الأنشطة التعليمية والأعمال المدرسية وكذلك ربط المدرسة بالبيئة وتحفيز المجتمع على أن يحتضن المدرسة وأن يدعم قدراتها.

وحظي عام ١٩٩٨ بالعديد من القرارات المنظمة لعمل مجالس الآباء والمعلمين وإبراز البعد الديمقراطي داخل المدرسة ومن هذه القرارات القرار الوزاري رقم (٤٦٤) الصادر في ٩٨/٨/٩ الذي يعتبر خطوة إيجابية مهمة على طريق المجلس لتحقيق مشاركة فعلية في إدارة المدرسة.

هـ- المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي: يشكل المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي برئاسة وزير التربية والتعليم وعضوية مجموعة من المسئولين في وزارة التربية والتعليم والمراكز البحثية التابعة للوزارة والوزارات الأخرى ويعقد هذا المجلس أربع مرات على الأقل في العام بناء على دعوة من وزير التربية والتعليم.

و- مجلس مديري المديريات : يشارك فيه جميع مديري مديريات التربية والتعليم على مستوى الجمهورية ، ويتناول القضايا الميدانية والرؤية التربوية لوزارة التربية والتعليم ويعقد بناء على دعوة من وزير التربية والتعليم .

٢. التحول من المسئولية التنفيذية إلى المسئولية المجتمعية :

يفترض أن تصبح قضية التعليم مسئولية قومية ومشتركة ، بين فئات المجتمع وشرائحه ، وفي ضوء هذا الشعور بالمسئولية القومية سعت وزارة التربية والتعليم سعياً حثيثاً لحشد وتعبئة الطاقات والامكانات على المستوى القومي ، بما يمثل نوعاً من الشراكة المجتمعية التي تؤكد تحقيق هذا التوجه في التحول من أن يكون التعليم مسئولية تنفيذية للوزارة إلى أن يصبح مسئولية قومية ومجتمعية . ممثلة في الشراكة المجتمعية

التالية *(وزارة التربية والتعليم ٢٠٠١ ، ٩٢- ٩٤)* :

أ- الجمعيات الأهلية : شجعت الوزارة الجمعيات الأهلية للمشاركة في العملية التعليمية واتخذت عدة خطوات منها إنشاء إدارة خاصة بالوزارة للجمعيات الأهلية وتم حصر عدد ١٣٥٠ جمعية أهلية عاملة في نطاق التعليم على مستوى الجمهورية ووثقت الوزارة صلتها بهذه الجمعيات ، ولقد تم في هذا المجال كثير من الإنجازات التي تتمثل في القيام ببعض المشروعات ، وعقدت المؤتمرات وورش العمل .

ب- الجهود الذاتية ومشاركة القطاع الخاص : بذلت الجهود لتنويع تمويل التعليم وذلك بتشجيع القطاع الخاص ورجال المال والأعمال على الإسهام في تمويل التعليم سواء من خلال إنشاء مدارس نموذجية على نفقتهم أو المساهمة اللازمة للمدارس أو تقديم أراض للبناء . وقد تم نشر هذه الدعوة من خلال طبع كتيبات وعقد المؤتمرات واللقاءات بمشاركة وزارتي التنمية الإدارية والإعلام . ووجهت السيدة الفاضلة حرم السيد رئيس الجمهورية نداء كان له أكبر الأثر في تدفق التبرعات المالية لإنشاء المدارس سواء على مستوى الأفراد والجماعات والمؤسسات المحلية والعربية والعالمية . هذا ويعتبر المشروع القومي لبناء ١٠٠ مدرسةِ الذي عقب حادثة الزلزال في أكتوبر ١٩٩٢ من أهم المشروعات التي قامت هيئة الأبنية التعليمية بمتابعة تنفيذها .

ج- مشروع توصيل الإنترنت : بالتعاون مع شركة شلمبرجير لو جلكوانك (منحة برنامج SEED) وتهدف هذه الاتفاقية إلى توصيل الإنترنت للمدارس .

د- مشاركات مجتمعية في محو الأمية : ويتعاون مع الهيئة العامة لمحو الأمية وتعليم الكبار كل من الجهات التالية :

- الصندوق الاجتماعي للتنمية .
- وزارة التأمينات والشئون الاجتماعية .

- المجلس القومي للطفولة والأمومة .
- وزارة الدفاع .
- وزارة الداخلية .
- وزارة الإعلام .
- وزارة التعليم العالي .
- وزارة الأوقاف .
- أسقفية الخدمات .
- وزارة التنمية المحلية .
- وزارة الصحة والمجلس القومي للسكان .
- وزارة القوى العاملة .
- المؤسسة الثقافية العمالية .
- المركز القومي لثقافة الطفل .

٣. التحول من ديمقراطية التعليم إلى تعليم من أجل الديمقراطية :

إذا كانت الوزارة تحرص على ديُمقراطية التعليم فإنها أيضاً تسعى إلى تعميق هذا الفكر وتأصيل هذه الممارسة وتدريب الأجيال الجديدة على المشاركة وإبداء الرأي وحق الحوار ، ومن مؤشرات إنجازات الوزارة في هذا الشأن ما يلي *(وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠١ ، ٩٤ – ٩٥)* :

أ- الإتحادات الطلابية : هي تنظيمات طلابية تربوية داخل المدرسة في جميع المراحل ومن مبادئها :

- الإيمان بالوحدة الوطنية كمدخل للوحدة الإنسانية والحفاظ على كل ما يدعم السلام الاجتماعي .
- دعم القيم وتأصيلها بين الطلاب والتأكيد على أن كل حق يقابله واجب .

- التعبير عن فكر الطلاب في إطار مسئولية مزدوجة تتمثل في تأكيد حقوق الطلاب داخل المدرسة في إطار الإجراءات التربوية .
- دعم روح الأسرة داخل المجتمع المدرسي والتعامل مع هيئة التدريس على أساس الاحترام الواجب .
- توسيع دائرة التعارف والخبرات بين أعضاء وقيادات الاتحاد من خلال تبادل الزيارات على المستوى المحلي والمركزي والدولي .

ب- جماعات المناظرة : حيث صدرت التوجيهات بتعميمها في كل مدرسة وفي كل فصل دراسي لتكون ممارسة طبقاً للحوار المثمر الذي يعرض الرأي والرأي الآخر وبذلك نربي أبناءنا على التسامح ونبذ التعصب وقبول الرأي الآخر ومقارعة الحجة بالحجة .

ج- صحيفة الفصل : وهي من أهم الوسائل التي تدرب التلاميذ على حرية التعبير ولذلك تم التوسع فيها فأصبح لكل فصل صحيفة إلى جانب صحيفة المدرسة .

د- البرلمان المدرسي : وهو صورة مصغرة للبرلمان الكبير يمارس فيه أبناؤنا كيف تكون الممارسة الديمقراطية فتتأصل في نفوسهم منذ الصغر القيم الديمقراطية الحقيقية التي يجب أن تسود المجتمع .

وترى الدراسة أن تطبيق تلك الاستراتيجية بأبعادها الثلاثة من شأنه أن ينشر ثقافة الديمقراطية ، ومن هنا تسعى الدراسة الحالية نحو الوقوف على دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لدى طلابها وذلك من خلال سعي وزارة التربية والتعليم للانتقال من ديمقراطية التعليم إلى تعليم من أجل الديمقراطية .

المبحث الثالث

الدراسة الميدانية

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

١- أهداف الدراسة الميدانية:

تهدف الدراسة الميدانية إلى:

- الوقوف على درجة ما تسهم به المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها.
- التعرف على مكونات ثقافة الديمقراطية التي تكسبها المدرسة الثانوية لطلابها من المعارف والمعلومات والقيم الديمقراطية واتجاهات ومهارات السلوك الديمقراطي.
- الوقوف على واقع الممارسة الديمقراطية لطلاب المدرسة الثانوية من خلال المشاركة في الإتحادات الطلابية، والبرلمان المدرسي، وجماعات المناظرة، وصحيفة الفصل.
- رصد الفروق بين طلاب وطالبات التعليم الثانوي (العام والفني) في استيعاب ثقافة الديمقراطية، وفي حجم الممارسة الديمقراطية المدرسية من خلال المشاركة في بعض التنظيمات والنشاطات الطلابية المختلفة.
- رصد الفروق من عدمها بين ما يسهم به التعليم الثانوي العام، و ما يسهم به التعليم الثانوي الفني في تنمية ثقافة الديمقراطية للطلاب.

٢- أداة الدراسة الميدانية:

أداة الدراسة الميدانية عبارة عن استبانه* تم تصميمها لجمع المعلومات حول مكونات ثقافة الديمقراطية في المدرسة الثانوية، وواقع ممارسة الطلاب والطالبات الديمقراطية فيها من خلال فعالية المشاركة في بعض التنظيمات والنشاطات الطلابية.

وتتكون الاستبانة من ثلاثة محاور، هي:

* انظر ملحق الدراسة.

المحور الأول: بيانات أولية عن الطالب، مدرسته وإدارتـــه التعليميـــة، ونوعيـــة تعليمـــه الثانوي.... الخ.

المحور الثاني: مكونات ثقافة الديمقراطية في المدرسة الثانوية (المعـــارف والمعلومـــات الديمقراطية، قيم الديمقراطية، الاتجاهات الإيجابيـــة نحـــو الديمقراطيـــة، مهارات السلوك الديمقراطي).

المحور الثالث: واقع الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية (الإتحـــادات الطلابيـــة، جماعات المناظرة، صحيفة الفصل، البرلمان المدرسي).

٣- صدق وصلاحية أداة الدراسة:

لتحقيق صدق أداة الدراسة في رصد ما وضعت لأجله، تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين، وتم تعديلها وفقاً لآرائهم وإرشاداتهم، حتى أصبح معدل الاتفـــاق بينهم كبيراً للدرجة التي تدل على صدق الأداة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

٤- اختيار عينة الدراسة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة عشوائية من طلاب الصف الثالث الثـــانوي العـــام والفني (نظام ثلاث سنوات) ببعض المدارس الثانوية بقرى ومدن محافظة الدقهلية وقد تم اختيار هذه المدارس من ثلاث إدارات تعليمية هي:

- إدارة غرب المنصورة التعليمية.
- إدارة السنبلاوين التعليمية.
- إدارة المنزلة التعليمية.

وقد روعي عند اختيار هذه المدارس وتلك الإدارات التعليمية أن تكـــون ممثلـــة للحياة المدنية (الحضرية) والحياة الريفية، والحياة الساحلية لمحافظة الدقهليـــة،

وأن تشمل مدارس البنين ومدارس البنات، وبلغ عدد الاستبانات التي تمَ توزيعها (٣٠٠٠) استبانة بواقع (١٠٠٠) استبانة لكل إدارة تعليمية مقسمة بين مدارس البنين والبنات، ويوضح جدول (٢) عدد الاستبانات الموزعة والمسترجعة الصحيحة.

جدول (٢)

بيان بعدد الاستبانات الموزعة والمسترجعة طبقاً للجنس ونوعية التعليم الثانوي

نوع الاستبانة / الجنس	الاستبانات الموزعة		الاستبانات المسترجعة		الفاقد	
	ث.عام	ث. فني	ث. عام	ث. فني	ث. عام	ث. فني
ذكور	٧٥٠	٧٥٠	٥٥٧	٥٣٧	١٩٣	٢١٣
إناث	٧٥٠	٧٥٠	٥٤١	٥٣٤	٢٠٩	٢١٦
الإجمالي	١٥٠٠	١٥٠٠	١٠٩٨	١٠٧١	٤٠٢	٤٢٩
	٣٠٠٠		٢١٦٩		٨٣١	
النسبة المئوية	%١٠٠		%٧٢,٣		%٢٧,٧	

يتضح من جدول (٢) أن عدد الاستبانات التي تم توزيعها بلغ (٣٠٠٠) ثلاثة آلاف استبانة، وقد بلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها والصحيحة، والتي تعتبر عينة الدراسة (٢١٦٩) والتي تمثل (٧٢,٣%) من مجموع الاستبانات الموزعة، في حين أن عدد الاستبانات المفقودة بلغ (٨٣١) بنسبة (٢٧,٧%).

٥- **المعالجة الإحصائية:**

تم معالجة البيانات على النحو التالي:

أ- بعد جمع الاستبانات تم إدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الخدمة الاجتماعية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ب- حساب التكرارت والنسب المئوية لكل عبارة من عبارات الاستبانة.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times ١٠٠$$

ج- حساب الوزن النسبي لعبارات الاستبانة لتقدير درجة الموافقة على كل عبارة بإعطاء موازين رقمية لمستوى الاستجابة لكل عبارة في أبعادها المختلفة كما يلي:

الاستجابة	نعم	لا أدري	لا
الدرجة المقابلة	٢	١	صفر

$$\text{الوزن النسبي} = \frac{ك_1 \times ٢ + ك_2 \times ١ + ك_3 \times \text{صفر}}{ك \times ٢}$$

حيث : $ك_1$،$ك_2$،$ك_3$: هي تكرار الاستجابات (نعم ، لا أدري ، لا) على الترتيب.

ك: هي مجموع التكرارت لهذه الاستجابات.

- من الأوزان النسبية يتم ترتيب العبارات طبقاً لدرجة الموافقة عليها، وتحسب درجة المساهمة على النحو التالي:
  - تسهم بدرجة كبيرة (٠,٧٥٠ فأكثر) .
  - تسهم بدرجة متوسطة (من ٠,٦٥٠إلى أقل من ٠,٧٥٠) .
  - تسهم بدرجة قليلة (من ٠,٥٠٠ إلى أقل من ٠,٠,٦٥٠) .
  - لا تسهم (أقل من ٠,٥٠٠) .
- لمعرفة الفروق بين أفراد العينة في ترتيب العبارات يستخدم معامل ارتباط الرتب :

$$\text{معامل ارتباط الرتب} = ١ - \frac{٦ \text{ مجـ } ق^٢}{ن(ن^٢-١)}$$

حيث ق : هي الفرق بين ترتيبي كل عبارة ، ن : عدد العبارات

د- استخدام اختبار حسن المطابقة (كا٢) لقياس دلالات التكرارت التي تم الحصول عليها ، ويمكن حساب قيمة (كا^2) من المعادلة التالية:

$$كا^2 = \frac{مج\ (ت_ج - ت_م)^2}{ت_م}$$

حيث مج تدل على المجموع، ت$_ج$ تدل على التكرار التجريبي، ت$_م$ تدل على التكرار المتوقع.

ويبحث عن مدى دلالة القيم التي حصلنا عليها من جدول الدلالة الإحصائية عند درجات الحرية المقابلة والتي تساوي (٢).

درجات الحرية = (٣ – ١) × (٢ – ١) = ٢

ثانياً: نتائج البيانات الأولية:

أ- توزيع عينة الدراسة طبقاً للجنس والتخصص ونوعية التعليم الثانوي:

جدول (٣)

توزيع عينة الدراسة طبقاً للجنس والتخصص ونوعية التعليم الثانوي

نوع التعليم	التخصص	طلاب	طالبات	المجموع	الإجمالي
ثانوي عام	علمي	٣٣٤	٣٢٣	٦٥٧	١٠٩٨
	أدبي	٢٢٣	٢١٨	٤٤١	
ثانوي فني	زراعي	١٩١	١٨١	٣٧٢	١٠٧١
	صناعي	١٧٣	١٦٤	٣٣٧	
	تجاري	١٧٣	١٨٩	٣٦٢	
الإجمالي		١٠٩٤	١٠٧٥	٢١٦٩	

ب- توزيع عينة الدراسة طبقاً لامتلاكهم بطاقة انتخابية:

عندما سئل أفراد العينة عن امتلاكهم لبطاقة انتخابية جاءت استجابتهم طبقاً لما هو مبين في الجدول (٤) التالي:

جدول (٤)

تكرار استجابات أفراد العينة ونسبتها المئوية

حول امتلاكهم بطاقة انتخابية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها

نوعية التعليم	طلاب				طالبات			
	نعم		لا		نعم		لا	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
ثانوي عام	٦٣	١١,٣	٤٩٤	٨٨,٧	٤٢	٧,٨	٤٩٩	٩٢,٢
ثانوي فني	٧٤	١٣,٨٧	٤٦٣	٨٦,٢	٥١	٩,٦	٤٨٣	٩٠,٤
الإجمالي	١٣٧	١٢,٥	٩٥٧	٨٧,٥	٩٣	٨,٧	٩٨٢	٩١,٣
قيمة (كا٢)	٨,٥٦							
مستوى الدلالة	٠,٠١							

يتضح من جدول (٤) انخفاض نسبة امتلاك طلاب وطالبات التعليم الثانوي العام والفني للبطاقات الانتخابية حيث تراوحت هذه النسبة بين (٧,٨%) (١٣,٨%) وبلغ متوسط هذه النسبة (١٢,٥%) للطلاب مقابل (٨,٧%) للطالبات، وقد جاءت قيمة (كا٢) مساوية (٨,٥٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن عدد الطلاب الحاصلين على بطاقة انتخابية يفوق عدد الطالبات بالرغم من انخفاض النسبة لكل منهما، وقد يعزى ذلك إلى صغر سن الطلاب والطالبات وعدم الوعي بأهمية البطاقة الانتخابية وأهمية الصوت الانتخابي، وانشغالهم بالدراسة والامتحانات، وعدم اهتمام أولياء الأمور بأن يكون لدى الأبناء بطاقات انتخابية، لفقدهم الثقة في النظام الانتخابي، وشعورهم بأن ما يقال عن التجربة الديمقراطية ليس إلا مجرد شعارات سياسية لا علاقة لها بواقع المجتمع

ومسئوليات المواطن.

ج- توزيع من يمتلك بطاقة انتخابية وفقاً للمشاركة في الانتخابات البرلمانية:

يوضح جدول (٥) استجابات أفراد العينة الذين لديهم بطاقات انتخابية حول مشاركتهم في الانتخابات البرلمانية الأخيرة (مجلس الشعب ٢٠٠٥)

جدول (٥)

تكرار استجابات أفراد العينة الحاصلين على بطاقات انتخابية للمشاركة في الانتخابات البرلمانية ونسبتها المئوية

الاستجابة / النوع	نعم		لا		الإجمالي	
	ت	%	ت	%	ت	%
طلاب	٧٦	٥٥,٥	٦١	٤٤,٥	١٣٧	١٠٠
طالبات	٥٢	٥٥,٩	٤١	٤٤,١	٩٣	١٠٠
الإجمالي	١٢٨	٥٥,٧	١٠٢	٤٤,٣	٢٣٠	١٠٠

يتضح من جدول (٥) أن هناك (١٢٨) طالب وطالبة ممن يحملون بطاقة انتخابية وعددهم (٢٣٠) بنسبة (٥٥,٧%) شاركوا في الانتخابات البرلمانية لعام ٢٠٠٥م، في حين أن هناك (٤٤,٣%) لم يشاركوا في هذه الانتخابات، وقد يعزى مشاركة هذه النسبة من الطلاب والطالبات إلى البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها وإلى اقتراب أسرهم من أسر بعض المرشحين للانتخابات البرلمانية، مما دفع بهؤلاء إلى المشاركة، هذا بالإضافة إلى أن بعض هؤلاء الطلاب قد يكون لديه قدر من الوعي بأهمية الانتخابات البرلمانية، ودوره في اختيار من يمثله.

د- توزيع عينة الدراسة طبقاً للانتماء الحزبي:

يوضح جدول (٦) توزيع عينة الدراسة من الطلاب والطالبات وفقاً للانتماء لأحد الأحزاب السياسية.

جدول (٦)

تكرار استجابات عينة طبقاً للانتماء الحزبي ونسبتها المئوية

الاستجابة / النوع	نعم		لا		الإجمالي	
	ت	%	ت	%	ت	%
طلاب	٨٨	٨,٠	١٠٠٦	٩٢,٠	١٠٩٤	١٠٠
طالبات	٥٧	٥,٣	١٠١٨	٩٤,٧	١٠٧٥	١٠٠
الإجمالي	١٤٥	٦,٧	٢٠٢٤	٩٣,٣	٢١٦٩	١٠٠

يتضح من جدول (٦) أن (٨,٠%) من الطلاب ينتمون إلى أحزاب سياسية مقابل (٩٢,٠%) لا ينتمون لأية أحزاب سياسية، في حين أن (٦,٧%) من الطالبات ينتمون إلى أحزاب سياسية مقابل (٩٣,٣%) لا ينتمون لأية أحزاب سياسية، وقد بلغ متوسط نسبة الطلاب والطالبات الذين ينتمون إلى أحزاب سياسية (٦,٧%) وهذه النسبة منخفضة تشير إلى ضعف الوعي السياسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وهذا يتطلب تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والتربوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لدى هؤلاء الطلاب والطالبات وتحفيزهم على المشاركة السياسية من أجل بناء مجتمع ديمقراطي.

ثالثاً : نتائج استجابات أفراد العينة الكلية:

المحور الأول : مكونات ثقافة الديمقراطية في المدرسة الثانوية:

يتضمن هذا المحور نتائج استجابات أفراد العينة الكلية حول مكونات ثقافة الديمقراطية التي ينبغي أن تكسبها المدرسة الثانوية لطلابها والمتمثلة في المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات والمهارات، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

البعد الأول: المعارف والمعلومات حول الديمقراطية:

يوضح جدول (٧) تكرار انتخابات أفراد العينة حول بعض المعارف والمعلومات

الديمقراطية التي تهم المدرسة الثانوية في إكسابها لديهم، والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب لكل عبارة.

جدول (٧)

تكرار استجابات أفراد العينة للمعارف والمعلومات الديمقراطية والمجموع الوزني والوزن النسبي الترتيب

م	العبارة	التكرار (ن = ٢١٦٩) نعم	لا أدري	لا	المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
١.	رفاهية وتقدم الشعب .	١٤٣٢	١٤٧	٥٩٠	٣٠١١	٠,٦٩٤	٦
٢.	حكم الشعب لنفسه .	١٨٦١	١٦٨	١٤٠	٣٨٩٠	٠,٨٩٧	١
٣.	الأخذ بمبدأ الشورى في إدارة مصالح المجتمع .	١٥١٢	١٧١	٤٨٦	٣١٩٥	٠,٧٣٦	٥
٤.	ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة والعدالة والحوار .	١٧٤١	١٥٦	٢٧٢	٣٦٣٨	٠,٨٣٩	٢
٥.	المشاركة الإرادية لأفراد المجتمع في اختيار من يمثلهم .	٩٨١	١١٤	١٠٧٤	٢٠٧٦	٠,٤٧٩	٩
٦.	إخضاع المسئولين للرقابة والمساءلة .	١٥٨٧	١٥٣	٤٢٩	٣٣٢٧	٠,٧٦٧	٤
٧.	تداول السلطة بشكل سلمي .	١٦١٣	١٦١	٣٩٥	٣٣٨٧	٠,٧٨١	٣
٨.	الاستفادة من الخبرات الأجنبية في مجال إدارة المجتمع .	٧٨٤	١١٢	١٢٧٣	١٦٩٨	٠,٣٨٩	١١
٩.	التفاعل الإيجابي مع أحداث ومشكلات المجتمع.	١٠٤٩	١٢١	٩٩٩	٢١٥٩	٠,٥١٢	٨
١٠.	التعددية وقبول الآخر .	٨٥١	١٠٤	١٢١٤	١٨٠٦	٠,٤١٦	١٠
١١.	القبول برأي الأغلبية	١٣٤٦	١٣٣	٦٩٠	٢٨٦١	٠,٦٦٠	٧
	المتوسط	١٣٤١,١	١٤٠,٠	٦٨٧,٥	٢٨٢١,٧	٠,٦٥١	

يتضح من جدول (٧) ما يلي:

١- يؤكد أفراد العينة أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم أربع من المعارف والمعلومات حول الديمقراطية بدرجة كبيرة، حيث تراوح الوزن النسبي لها بين

(٠,٨٩٧-٠,٧٦٧) وقد احتلت مقدمة الترتيب، وهي:

- حكم الشعب لنفسه. (٠,٨٩٧- الأول)
- ترسيخ مبادئ الحرية والمساواة والعدالة والحوار. (٠,٨٣٩- الثاني)
- تداول السلطة بشكل رسمي. (٠,٧٨١- الثالث)
- إخضاع المسئولين للرقابة والمساءلة. (٠,٧٦٧- الرابع)

٢- يرى أفراد العينة أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم ثلاث من المعارف والمعلومات حول الديمقراطية بدرجة متوسطة، حيث تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٧٣٦-٠,٥٠٠)، وقد احتلت الترتيب من الخامس إلى السابع، وهي:

- الأخذ بمبدأ الشورى في إدارة مصالح المجتمع. (٠,٧٣٦ – الخامس)
- رفاهية وتقدم الشعب. (٠,٦٩٤ – السادس)
- القبول برأي الأغلبية. (٠,٦٦٠ – السابع)

٣- يؤكد أفراد العينة أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم المعارف والمعلومات التي تساعدهم على التفاعل الإيجابي مع أحداث ومشكلات المجتمع بدرجة قليلة، حيث جاء الوزن النسبي مساوياً (٠,٥١٢) وقد احتلت الترتيب الثامن للمعارف والمعلومات المتعلقة بالديمقراطية.

٤- جاءت استجابات أفراد العينة بأن هناك ثلاث من المعارف والمعلومات حول الديمقراطية لا تسهم المدرسة الثانوية في إكسابها لهم حيث تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٤٧٩- ٠,٣٨٩) وقد احتلت مؤخرة الترتيب وهي:

- المشاركة الإرادية لأفراد المجتمع في اختيار من يمثلهم. (٠,٤٧٩- التاسع)
- التعددية وقبول الآخر. (٠,٤١٦-

العاشر)

- الاستفادة من الخبرات الأجنبية في مجال إدارة المجتمع. (٠,٣٨٩– الحادي عشر)

٥- أكدت استجابات أفراد العينة بشكل عام أن متوسط الوزن النسبي للعبارات الخاصة بالمعارف والمعلومات المتعلقة بمفهوم الديمقراطية جاء مساوياً (٠,٦٥١) وهي قيمة متوسطة ، مما يشير إلى أن المدرسة الثانوية تسهم في إكساب الطلاب المعارف والمعلومات الديمقراطية بدرجة متوسطة.

مما سبق يتضح أن الطلاب يرون أن المدرسة الثانوية تعمل على إكسابهم بعض المعارف والمعلومات حول الديمقراطية، والتي تتمثل في حكم الشعب لنفسه، وترسيخ مبادئ الحرية والمساواة والعدالة والحوار، وتداول السلطة بشكل رسمي، وإخضاع المشتركين للرقابة والمساءلة، وقد يعزى ذلك إلى ما يمر به المجتمع المصري من حراك سياسي واجتماعي غير مسبوق وخاصة في السنوات الخمس الأخيرة نتيجة التطورات المحلية والاجتماعية والدولية التي يشهدها المجتمع المصري الآن.

البعد الثاني: قيم الديمقراطية:

يوضح جدول (٨) تكرار استجابات أفراد العينة حول قيم الديمقراطية التي تسهم المدرسة الثانوية في إكسابها لديهم، والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب لكل عبارة.

جدول (٨)

تكرار استجابات أفراد العينة لقيم الديمقراطية والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب

م	العبارة	التكرار (ن = ٢١٦٩)			المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم	لا أدري	لا			
.١	بث روح المساواة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات.	١٣٧٧	٢٧٤	٥١٨	٣٠٢٨	٠,٦٩٨	٥
.٢	تعظيم دور العدالة الاجتماعية في تحقيق استقرار المجتمع.	١٦٦٣	٢٠٣	٣٠٣	٣٥٢٩	٠,٨١٣	٢
.٣	رفض التعصب الديني والعرقي والمذهبي.	١٤٤٨	٢٣٨	٤٨٣	٣١٣٤	٠,٧٢٢	٤
.٤	توجيه الأفراد نحو احترام سيادة القانون.	١٤١١	٢٠١	٥٥٧	٣٠٢٣	٠,٦٩٧	٦
.٥	إقرار حق الاختلاف وتقدير الرأي الآخر.	٨٧٣	٢٦١	١٠٣٥	٢٠٠٧	٠,٤٦٢	١١
.٦	توعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم المدرسية والمجتمعية.	١٦٦١	٢٢٢	٢٨٦	٣٥٤٤	٠,٨١٧	١
.٧	التأكيد على الشفافية في التعامل بين أفراد المجتمع.	١٤٧٧	٢٩١	٤٠١	٣٢٤٥	٠,٧٤٨	٣
.٨	اتخاذ الشورى مبدأ للتعامل في المدرسة.	١١٧٣	٢٧٢	٧٢٤	٢٦١٨	٠,٦٠٤	٨
.٩	تعويد الطلاب على تحمل تبعات أقوالهم وأفعالهم.	١٠٢٦	٢٤١	٩٠٢	٢٢٩٣	٠,٥٢٩	١٠
.١٠	إتاحة فرص الحوار بين الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة.	٨٣٤	٢١٧	١١١٨	١٨٨٥	٠,٤٣٥	١٢
.١١	إتاحة فرص التعبير الحر للطلاب عن مشكلاتهم المدرسية.	١٢٢٢	٢٦٩	٦٧٨	٢٧١٣	٠,٦٢٥	٧
.١٢	التأكيد على أهمية التعاون بين الطلاب في المدرسة.	٨١٣	٢٢١	١١٣٥	١٨٤٧	٠,٤٢٦	١٣
.١٣	احترام رغبات الطلاب في اختيار من يمثلهم في الإتحادات الطلابية.	١١٦٩	٢٧٨	٧٢٢	٢٦١٦	٠,٦٠٣	٩
	المتوسط	١٢٤٢,١	٢٤٥,٢	٦٨١,٧	٢٧٢٩,٤	٠,٦٢٩	

من جدول (٨) يتضح الآتي:

١- يؤكد الطلاب على أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم اثنين من قيم الديمقراطية بدرجة كبيرة، حيث جاء الوزن النسبي لهما مساوياً (٠,٨١٧)، (٠,٨١٣) وجاءت هاتين القيمتين في الترتيب الأول والثاني وهما:

- توعية الطلاب بحقوقهم وواجباتهم المدرسية والمجتمعية. (٠,٨١٧ – الأول)
- تعظيم دور العدالة الاجتماعية في تحقيق استقرارا المجتمع. (٠,٨١٣ – الثاني)

٢- يرى الطلاب أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم أربع من القيم الديمقراطية بدرجة متوسطة حيث تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٧٤٨– ٠,٦٩٧)، وقد احتلت الترتيب من الثالث إلى السادس وهي:

- التأكيد على الشفافية في التعامل بين أفراد المجتمع. (٠,٧٤٨ – الثالث)
- رفض التعصب الديني والعرقي والمذهبي. (٠,٧٢٢ – الرابع)
- بث روح المساواة بين جميع الأفراد في الحقوق والواجبات. (٠,٦٩٨– الخامس)
- توجيه الأفراد نحو احترام سيادة القانون. (٠,٦٩٧ – السادس)

٣- جاءت استجابات الطلاب أن المدرسة الثانوية تسهم في إكساب الطلاب أربع من القيم الديمقراطية بدرجة قليلة حيثُ تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٦٢٥– ٠,٥٢٩ وقد احتلت الترتيب من السابع إلى العاشر وهي:

- إتاحة فرص التعبير الحر للطلاب عن مشكلاتهم المدرسية. (٠,٦٢٥– السابع)
- اتخاذ الشورى مبدأ للتعامل في المدرسة. (٠,٦٠٤– الثامن)
- احترام رغبات الطلاب في اختيار من يمثلهم في الإتحادات الطلابية. (٠,٦٠٣– التاسع)
- تعويد الطلاب على تحمل تبعات أقوالهم وأفعالهم. (٠,٥٢٩– العاشر)

٤- يؤكد الطلاب أن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكسابهم ثلاث من القيم الديمقراطية حيث تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٤٦٢– ٠,٤٢٦)، وجاءت في مؤخرة

الترتيب وهي:

- إقرار حق الاختلاف وتقدير الرأي الآخر. (٠,٤٦٢ – الحادي عشر)
- إتاحة فرص الحوار بين الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة.(٠,٤٣٥– الثاني عشر)
- التأكيد على أهمية التعاون بين الطلاب في المدرسة. (٠,٤٢٦– الثالث عشر)

٥- تشير استجابات الطلاب بشكل عام أن متوسط الوزن النسبي لعبارات قيم الديمقراطية جاء مساوياً (٠,٦٢٥) وهي قيمة منخفضة، مما يدل على أن المدرسة الثانوية تكسب الطلاب القيم الديمقراطية بدرجة قليلة.

البعد الثالث: الاتجاهات الإيجابية الديمقراطية.

يوضح جدول (٩) تكرار استجابات أفراد العينة حول الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية التي تسهم المدرسة الثانوية في إكسابها لهم، والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب لكل عبارة.

جدول (٩)

تكرار استجابات أفراد العينة للاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب

م	العبارة	التكرار (ن = ٢١٦٩) نعم	لا أدري	لا	المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
١.	التفاعل الإيجابي مع أحداث المجتمع وتغيراته.	١٣١٨	٢٠١	٦٥٠	٢٨٣٧	٠,٦٥٤	٢
٢.	تكوين الإحساس بالمسئولية الوطنية تجاه مصالح المجتمع.	١٣٨٧	٢٣١	٥٥١	٣٠٠٥	٠,٦٥٣	٣
٣.	نبذ أشكال التمييز والعنصرية بين أفراد المجتمع.	١١٣١	٢١٧	٨٢١	٢٤٧٩	٠,٥٧١	٦
٤.	طرح قضايا المجتمع ومشكلاته للنقاش والحوار بين الطلاب والمعلمين.	١٠٨٤	١٧٤	٩١١	٢٣٤٢	٠,٥٤٠	٧
٥.	توعية الطلاب بأهمية الحفاظ على ثروات وموارد المجتمع.	١١٩٩	١٩٦	٧٧٤	٢٥٩٤	٠,٥٩٨	٥
٦.	نبذ التعصب والتطرف الفكري والديني والسياسي.	١٢٧١	١٨٧	٧١١	٢٧٢٩	٠,٦٢٩	٤
٧.	تنمية اعتزاز الطالب بنفسه وأسرته ومدرسته ومجتمعه.	١٤٢٥	٢١١	٥٣٣	٣٠٦١	٠,٧٠٦	١
٨.	احترام إدارة المدرسة لآراء الطلاب في القضايا المدرسية.	٨١٩	١٧٧	١١٧٣	١٨١٥	٠,٤٥٩	١٢
٩.	رفض السلبية والاتكالية من بعض الطلاب في المدرسة.	٩١٤	١٦١	١٠٩٤	١٩٨٩	٠,٤٥٩	١٠
١٠	تشجيع الطلاب نحو المشاركة في الإتحادات الطلابية.	٧٦٤	١٥٤	١٢٥١	١٦٨٢	٠,٣٨٨	١٣
١١	تحرير فكر الطلاب من الجمود والتصلب.	١٠١١	٢٠٣	٩٥٥	٢٢٢٥	٠,٥١٣	٨
١٢	إقامة العلاقات المدرسية على أساس الاحترام المتبادل.	٨٨٧	١٧٩	١١٠٣	١٩٥٣	٠,٤٥٠	١١
١٣	تعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرار لدى الطلاب.	٩٨٤	١٧٦	١٠٠٦	٢١٤٤	٠,٤٩٤	٩
	المتوسط	١٠٩١,٩	١٨٩,٩	٨٨٧,٢	٢٣٤٦,٨	٠,٥٤١	

<u>من جدول (٩) يتضح ما يلي:</u>

١- يرى أفراد العينة أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم ثلاثة من الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية بدرجة متوسطة حيث تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٧٠٦ - ٠,٦٥٣) وقد احتلت مقدمة الترتيب، وهي:

- تنمية اعتزاز الطالب بنفسه وأسرته ومدرسته ومجتمعه. (٠,٧٠٦ - الأول)
- التفاعل الإيجابي مع أحداث المجتمع وتغيراته. (٠,٦٥٤ - الثاني)
- تكوين الإحساس بالمسئولية الوطنية تجاه مصالح المجتمع. (٠,٦٥٣ - الثالث)

٢- تفيد استجابات أفراد العينة أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم خمسة من الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية بدرجة قليلة حيث تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٦٢٩ - ٠,٥١٣) وقد احتلت الترتيب من الرابع إلى الثامن، وهذه الاتجاهات هي:

- نبذ التعصب والتطرف الفكري والديني والسياسي. (٠,٦٢٩ - الرابع)
- توعية الطلاب بأهمية الحفاظ على ثروات وموارد المجتمع. (٠,٥٩٨ - الخامس)
- نبذ أشكال التمييز والعنصرية بين أفراد المجتمع. (٠,٥٧١ - السادس)
- طرح قضايا المجتمع ومشكلاته للنقاش والحوار بين الطلاب والمعلمين. (٠,٥٤٠ - السابع)
- تحرير فكر الطلاب من الجمود والتصلب. (٠,٥١٣ - الثامن)

٣- جاءت استجابات أفراد العينة بأن هناك خمسة من الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية لا تسهم المدرسة الثانوية في إكسابها لهم، حيث جاء الوزن النسبي لها أقل من (٠,٥٠٠) وقد جاءت في نهاية الترتيب، وهي:

- تعزيز مبدأ الشورى في اتخاذ القرار لدى الطلاب. (٠,٤٩٤– التاسع)
- رفض السلبية والإتكالية من بعض الطلاب في المدرسة. (٠,٤٥٩– العاشر)
- إقامة العلاقات المدرسية على أساس الاحترام المتبادل. (٠,٤٥٠– الحادي عشر)
- احترام إدارة المدرسة لآراء الطلاب في القضايا المدرسية. (٠,٤١٨– الثاني عشر)
- تشجيع الطلاب نحو المشاركة في الإتحادات الطلابية. (٠,٣٨٨– الثالث عشر)

٤- أكدت استجابات أفراد العينة بشكل عام أن متوسط الوزن النسبي لعبارات الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية جاء مساوياً (٠,٥٤١) وهي قيمة منخفضة، مما يشير إلى أن المدرسة الثانوية تكسب الطلاب الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية بدرجة قليلة.

البعد الرابع: مهارات السلوك الديمقراطي:

يوضح جدول (١٠) تكرار استجابات أفراد العينة حول مهارات السلوك الديمقراطي التي تسهم المدرسة الثانوية في إكسابها لديهم، والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب لكل عبارة.

جدول (١٠)

تكرار استجابات أفراد العينة لمهارات السلوك الديمقراطي والمجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب

م	العبارة	التكرار (ن = ٢١٦٩)			المجموع الوزني	الوزن النسبي	الترتيب
		نعم	لا أدري	لا			
١.	تدريب الطلاب على أنماط المشاركة الجادة في تنمية المجتمع.	١٢٦٧	١٤٦	٧٥٦	٢٦٨٠	٠,٦١٨	١
٢.	إكساب الطلاب النقد البناء لسلبيات المدرسة أو المجتمع.	٨٦٧	١٤٣	١١٥٩	١٨٧٧	٠,٤٣٣	٦
٣.	تأكيد اندماج الطالب في العمل الجماعي (روح الفريق) في المدرسة والمجتمع.	٦٧٤	١٣٨	١٣٥٧	١٤٨٦	٠,٣٤٤	١٠
٤.	المشاركة التطوعية للطلاب في النشاطات المدرسية والمجتمعية.	٦٢٧	١١٧	١٤٢٥	١٣٧١	٠,٣١٦	١١
٥.	تدريب الطلاب على آداب الحوار والاختلاف.	١١٩٨	١٥٤	٨١٧	٢٥٥٠	٠,٥٨٨	٢
٦.	تحقيق الترابط والتواصل الاجتماعي بين أطراف المدرسة.	٨١١	١٢٩	١٢٢٩	١٧٥١	٠,٤٠٤	٧
٧.	تدريب الطلاب على اختيار من يمثلهم في المدرسة وفي المجتمع.	١١٢٧	١٣١	٩١١	٢٣٨٥	٠,٥٥٠	٣
٨.	مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات التي تخصهم في المدرسة.	٧٢١	١٢٢	١٣٢٦	١٥٦٤	٠,٣٦١	٩
٩.	ممارسة الطلاب لأنماط القيادة داخل المدرسة.	٧٤٤	١٤١	١٢٨٤	١٦٢٩	٠,٣٧٦	٨
١٠.	اشتراك الطلاب في جمعيات ولجان الإشراف على النشاط المدرسي.	١٠٣٨	١٦٣	٩٦٨	٢٢٣٩	٠,٥١٦	٤
١١.	تطبيق النظام الديموقراطي في المدرسة بواسطة الطلاب في بعض أيام الدراسة.	٦٠٥	١٢٦	١٤٣٨	١٣٣٦	٠,٣٠٨	١٢
١٢.	ممارسة الطلاب للترشيح والتصويت في الاتحادات الطلابية والبرلمان المدرسي.	١٠٢٧	١٥٢	٩٩٠	٢٢٠٦	٠,٥٠٨	٥
	المتوسط	٨٩٢,٢	١٣٨,٥	١١٣٨,٣	١٩٢٢,٨	٠,٤٤٣	

<u>من جدول (١٠) يتضح الآتي:</u>

١- يرى أفراد العينة أن المدرسة الثانوية تكسبهم خمس من مهارات السلوك الديمقراطي بدرجة قليلة، حيث تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٦١٨– ٠,٥٠٨) وقد احتلت مقدمة ترتيب المهارات، وهي:

- تدريب الطلاب على أنماط المشاركة الجادة في تنمية المجتمع. (٠,٦١٨– الأول)
- تدريب الطلاب على آداب الحوار والاختلاف. (٠,٥٨٨– الثاني)
- تحقيق الترابط والتواصل الاجتماعي بين أطراف المدرسة. (٠,٥٥٠– الثالث)
- اشتراك الطلاب في جمعيات ولجان الإشراف على النشاط المدرسي. (٠,٥١٦– الرابع)
- ممارسة الطلاب للترشيح والتصويت في الإتحادات الطلابية والبرلمان المدرسي. (٠,٥٠٨–الخامس)

٢- جاءت استجابات أفراد العينة بأن مهارات السلوك الديمقراطي السبع الأخرى لم تسهم المدرسة الثانوية في إكسابها للطلاب، حيث تراوح الوزن النسبي لها بين (٠,٤٣٣–٠,٣٠٨) وهذه المهارات هي:

- إكساب الطلاب النقد البناء لسلبيات المدرسة والمجتمع. (٠,٤٣٣–السادس)
- تحقيق الترابط والتواصل الاجتماعي بين أطراف المدرسة. (٠,٤٠٤– السابع)
- ممارسة الطلاب لأنماط القيادة داخل المدرسة. (٠,٣٧٦– الثامن)
- مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات التي تخصهم في المدرسة. (٠,٣٦١– التاسع)
- تأكيد اندماج الطالب في العمل الجماعي (روح الفريق) في المدرسة والمجتمع. (٠,٣٤٤– العاشر)

- المشاركة التطوعية للطلاب في النشاطات المدرسية والمجتمعية.

(٠,٣١٦– الحادي عشر)

- تطبيق النظام الديمقراطي في المدرسة بواسطة الطلاب في بعض أيام الدراسة.

(٠,٣٠٨– الثاني عشر)

٣- تؤكد استجابات أفراد العينة بشكل عام أن متوسط الوزن النسبي لعبارات مهارات السلوك الديمقراطي جاء مساوياً (٠,٤٤٣) ، مما يشير إلى أن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكساب الطلاب مهارات السلوك الديمقراطي.

ويوضح جدول (١١) متوسط تكرار استجابات أفراد العينة حول مكونات ثقافة الديمقراطية الأربعة ومتوسط المجموع الوزني لها ومتوسط أوزانها النسبية والترتيب.

جدول (١١)

متوسط تكرار استجابات أفراد العينة لمكونات ثقافة الديمقراطية

ومتوسط المجموع الوزني والوزن النسبي والترتيب

م	مكونات ثقافة الديمقراطية	التكرار			المجموع	الوزن	الترتيب
		نعم	لا أدري	لا	الوزني	النسبي	
١.	المعارف والمعلومات الديمقراطية .	١٣٤١,٥	١٤٠,٠	٦٨٧,٥	٢٨٢١,٧	٠,٦٥١	١
٢.	قيم الديمقراطية.	١٢٤٢,١	٢٤٥,٢	٦٨١,٧	٢٧٢٩,٤	٠,٦٢٩	٢
٣.	الاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية.	١٠٩١,٩	١٨٩,٩	٨٨٧,٢	٢٣٤٦,٨	٠,٥٤١	٣
٤.	مهارات السلوك الديمقراطي.	٨٩٢,٢	١٣٨,٥	١١٣٨,٣	١٩٢٢,٨	٠,٤٤٣	٤
	المتوسط	١١٤١,٩	١٧٨,٤	٨٤٨,٧	٢٤٥٥,٢	٠,٥٦٦	

يتضح من جدول (١١) الآتي:

١- تسهم المدرسة الثانوية في إكساب الطلاب المعارف والمعلومات الديمقراطية بدرجة متوسطة حيث جاء متوسط الوزن النسبي لذلك (٠,٦٥١) وقد احتل هذا المكون الترتيب الأول من بين مكونات ثقافة الديمقراطية التي تكسبها المدرسة الثانوية لطلابها.

٢- تسهم المدرسة الثانوية في إكساب الطلاب قيم الديمقراطية والاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية بدرجة قليلة حيث جاء متوسط الوزن النسبي لهذين المكونين (٠,٦٢٩) (٠,٥٤١) على الترتيب وقد احتلا الترتيبين الثاني والثالث لمكونات ثقافة الديمقراطية.

٣- لا تسهم المدرسة الثانوية في إكساب الطلاب مهارات السلوك الديمقراطي، حيث جاء متوسط الوزن النسبي لذلك (٠,٤٤٣) وقد احتل هذا المكون الترتيب الرابع والأخير لمكونات ثقافة الديمقراطية.

٤- جاء متوسط الوزن النسبي للمكونات الأربعة لثقافة الديمقراطية مساوياً (٠,٥٦٦) وهي قيمة منخفضة، مما يشير إلى أن المدرسة الثانوية تسهم في إكساب طلابها ثقافة الديمقراطية بدرجة قليلة.

المحور الثاني: واقع الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية:

يتضمن هذا المحور نتائج استجابات أفراد العينة حول إسهام المدرسة الثانوية في تعميق الممارسة الديمقراطية لطلابها وتدريبهم عليها من خلال الإتحادات الطلابية، وجماعات المناظرة، وصحيفة الفصل، والبرلمان المدرسي، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

البعد الأول: الإتحادات الطلابية:

يوضح جدول (١٢) تكرار استجابات أفراد العينة لعبارات الإتحادات الطلابية كأحد جوانب الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية، ونسبتها المئوية.

جدول (١٢)

تكرار استجابات أفراد العينة حول واقع الممارسة الديمقراطية

من خلال الإتحادات الطلابية ونسبتها المئوية

م	العبارات	نعم		لا أدري		لا	
		ت	%	ت	%	ت	%
١.	يوجد إتحاد طلابي في المدرسة.	١٥١٤	٦٩,٨	٣٧٦	١٧,٣	٢٧٩	١٢,٩
٢.	شاركت في انتخابات إتحاد الطلاب في المدرسة.	١٠١١	٤٦,٦	صفر	صفر	١١٥٨	٥٣,٤
٣.	الطلاب يختارون بحرية من يمثلهم في إتحاد الطلاب.	٧٨٣	٣٦,١	٦٩١	٣١,٩	٦٩٥	٢٣,٠
٤.	تتحكم إدارة المدرسة في اختيار إتحاد الطلاب.	٩٨٧	٤٥,٥	٨٤٦	٣٩,٠	٣٣٦	١٥,٥

يتضح من جدول (١٢) الآتي:

- يؤكد (٦٩,٩%) من أفراد العينة على وجود إتحاد طلابي في المدرسة مقابل (١٢,٩%) جاءت إجابتهم عكس ذلك، في حين أن (١٧,٣%) لا يدرون عما إذا كان هناك إتحاد طلابي في مدارسهم أم لا، ويشير ذلك إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب لديهم فكرة عن وجود تنظيمات طلابية داخل مدارسهم.
- هناك (٤٦,٦%) من الطلاب يشاركون في انتخابات إتحاد الطلاب في حين أن هناك (٥٣,٤%) لا يشاركون في ذلك، ويشير ذلك إلى أن الغالبية العظمى من الطلاب لا يشاركون في انتخابات الإتحادات الطلابية بمدارس التعليم الثانوي، بالرغم من علمهم بهذه الانتخابات.
- لم يتضح مدى اختيار الطلاب لمن يمثلهم في إتحاد الطلاب من عدمه، حيث يرى (٣٦,١%) من أفراد العينة أن الطلاب يختارون بحرية من يمثلهم في إتحاد الطلاب، مقابل (٣٢,٠%) يرون عكس ذلك.

- يرى (٤٥,٥%) من أفراد العينة أن إدارة المدرسة تتحكم في اختيار إتحاد الطلاب مقابل (١٥,٥%) يرون عكس ذلك، في حين أن هناك (٣٩,٠%) لا يدرون عما إذا كانت إدارة المدرسة تتحكم في اختيار إتحاد الطلاب أم لا.
- مما سبق يتضح أن غالبية الطلاب لديهم فكرة عن وجود إتحاد طلابي في المدرسة وبالرغم من ذلك فإنهم لا يشاركون في الانتخابات التي يتشكل عن طريقها هذا الإتحاد، وأنهم لا يختارون بحرية من يمثلهم في هذا الإتحاد حيث تتحكم إدارة المدرسة في اختيار الطلاب الممثلين للتنظيمات الطلابية، وغالبا ما يكون ذلك عن طريق التزكية وليس عن طريق الانتخابات المباشرة، وعلى المستوى النظري وليس على مستوى الممارسة العملية.

البعد الثاني: جماعات المناظرة:

يوضح جدول (١٣) تكرار استجابات أفراد العينة لعبارات جماعات المناظرة كأحد جوانب الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية، ونسبتها المئوية.

جدول (١٣) : تكرار استجابات أفراد العينة حول واقع الممارسة الديمقراطية من خلال جماعات المناظرة ونسبتها المئوية

م	العبارات	نعم		لا أدري		لا	
		ت	%	ت	%	ت	%
١.	يوجد جماعات مناظرة في المدرسة.	١٢٨٧	٥٩,٣	٤١٣	١٩,١	٤٦٩	٢١,٦
٢.	شاركت بالحوار وإبداء الرأي في جماعات المناظرة.	٨١٥	٣٧,٦	صفر	صفر	١٣٥٤	٦٢,٤
٣.	تسهم جماعات المناظرة في تنمية التسامح والتواصل الثقافي بين الطلاب.	٧٢١	٣٣,٣	٦٥٤	٣٠,١	٧٩٤	٣٦,٦
٤.	تتيح جماعات المناظرة عرض الرأي والرأي الآخر (حق الاختلاف).	٩٢٦	٤٢,٧	٤٦٣	٢١,٣	٧٨٠	٣٦,٠

يتضح من جدول (١٣) الآتي:

- يؤكد (٥٩,٣%) من أفراد العينة على وجود جماعات مناظرة في المدرسة يقابل ذلك (٢١,٦%) جاءت إجابتهم على العكس في حين أن (١٩,١%) لا يدرون عن وجود جماعات المناظرة من عدمه، ويستدل من ذلك أن غالبية طلاب التعليم الثانوي لديهم معرفة عن وجود جماعات مناظرة بمدارسهم.
- هناك (٦٢,٤%) من الطلاب لا يشاركون في جماعات المناظرة التي توجد في مدارسهم مقابل (٣٧,٦%) من الطلاب يشاركون في ذلك.
- لم يتضح مدى إسهام جماعات المناظرة في تنمية التسامح والتواصل الثقافي بين الطلاب في المدرسة، حيث يرى (٣٣,٣%) من الطلاب أن جماعات المناظرة تسهم في تنمية ثقافة التسامح والتواصل بين الطلاب، في حين أن (٣٦,٦%) يرون أنها لا تسهم في ذلك.
- يرى (٤٢,٧%) من أفراد العينة أن جماعات المناظرة تتيح الفرصة لعرض الرأي والرأي الآخر أي حق الاختلاف في الرأي، مقابل (٣٦,٠%) يرون أنها لا تتيح ذلك.

يلاحظ مما سبق أنه بالرغم من أن هناك توجيهات على المستوى الرسمي بتعميم جماعات المناظرة في المدارس وفي كل فصل لتكون نوعاً من الممارسة الديمقراطية القائمة على الحوار المثمر الذي يعرض الرأي والرأي الآخر، بما يساعد على تنمية التسامح والتواصل الثقافي لدى الطلاب، إلا أن ذلك لا يكون إلا على المستوى النظري، حيث تتشكل جماعة مناظرة في كل فصل على الورق ودون أن يرقى ذلك إلى المستوى العملي التطبيقي أي على مستوى الممارسة.

البعد الثالث: صحيفة الفصل.

يوضح جدول (١٤) تكرار استجابات أفراد العينة لعبارات صحيفة الفصل كأحد جوانب الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية، ونسبتها المئوية.

جدول (١٤)

تكرار استجابات أفراد العينة حول واقع الممارسة الديمقراطية من خلال صحيفة الفصل ونسبتها المئوي

م	العبارات	نعم		لا أدري		لا	
		ت	%	ت	%	ت	%
١.	توجد صحيفة مدرسية تصدر بشكل دوري في المدرسة.	١٣٧٨	٦٣,٥	٢٩٧	١٣,٧	٤٩٤	٢٢,٨
٢.	توجد صحيفة لكل فصل تعبر عن آراء وقضايا طلابه.	٨٤١	٣٨,٨	١٣٦	٦,٣	١١٩٢	٥٤,٩
٣.	شاركت في صحيفة الفصل بمقالة أو رأي في قضية ما.	٥٢٧	٢٤,٣	صفر	صفر	١٦٤٢	٧٥,٧
٤.	تتيح صحيفة الفصل فرص الحوار الواعي والتثقيف الديموقراطي للطلاب.	٤٦٣	٢١,٣	٥٥٧	٢٥,٧	١١٤٩	٥٣,٠

يتضح من جدول (١٤) الآتي:

- يؤكد (٦٣,٥%) من أفراد العينة على وجود صحيفة مدرسيه تصدر بشكل دوري في المدرسة مقابل (٢٢,٨%) يرون عكس ذلك، في حين أن (٥٤,٩%) يؤكدون عدم وجود صحيفة فصل للتعبير عن آراء وقضايا الطلاب مقابل (٣٨,٨%) جاءت استجابتهم بأن هناك صحيفة في فصولهم للتعبير عن أرائهم وقضاياهم.
- هناك (٧٥,٧%) من أفراد العينة لم يشاركوا في صحيفة الفصل بمقالة أو رأي في قضية ما، يقابل ذلك (٢٤,٣%) فقط شاركوا في ذلك، ويشير ذلك إلى تدني مشاركات طلاب التعليم الثانوي في صحف الفصل كأحد جوانب الممارسة الديمقراطية للطلاب في المدرسة.

- يرى (٥٣,٠%) من الطلاب أن صحيفة الفصل لا تتيح لهم فرص الحوار الواعي والتثقيف الديمقراطي، مقابل (٢١,٣%) منهم يرون أنها تتيح لهم ذلك.

يلاحظ مما سبق أن استجابات غالبية الأفراد جاءت بوجود صحيفة مدرسية، وعدم وجود صحيفة فصل، بالرغم من صدور تعليمات وتوجيهات للمدارس بأن يكون لكل فصل صحيفة إلى جانب صحيفة المدرسة لتدريب الطلاب على حرية التعبير كنوع من الممارسة الديمقراطية ، وإذا وجدت صحيفة الفصل فإن الطلاب لا يشاركون فيها ، وقد يعزى ذلك إلى انشغال الطلاب واستعدادهم لامتحانات شهادة الثانوية سواء طلاب التعليم الثانوي العام أو طلاب التعليم الثانوي الفني، وتغيب الكثير منهم عن الحضور يومياً للمدرسة.

البعد الرابع: البرلمان المدرسي.

يوضح جدول (١٥) تكرار استجابات أفراد العينة لعبارات البرلمان المدرسي كأحد جوانب الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية ونسبتها المئوية.

جدول (١٥)

تكرار استجابات أفراد العينة حول واقع الممارسة الديمقراطية من خلال البرلمان المدرسي، ونسبتها المئوية

م	العبارات	نعم		لا أدري		لا	
		ت	%	ت	%	ت	%
١.	يوجد برلمان مدرسي منتخب في المدرسة.	٦٢٣	٢٩,٧	١٠٩٧	٥٠,٦	٤٤٩	٢٠,٧
٢.	شاركت في اختيار ممثلي البرلمان.	٤١٨	١٩,٣	صفر	صفر	١٧٥١	٨٠,٧
٣.	يتناول البرلمان المدرسي مشكلات الطلاب التي تواجههم في المدرسة.	٣٧١	١٧,١	٨٦٤	٣٩,٨	٩٣٤	٤٣,١
٤.	يتيح البرلمان المدرسي فرص التعبير والحوار بين الطلاب.	٤٠٧	١٨,٨	٧٥٣	٣٤,٧	١٠٠٩	٤٦,٥

بالنظر إلى جدول (١٥) يلاحظ الآتي:

- يؤكد (٢٩,٧%) من أفراد العينة على وجود برلمان مدرسي منتخب في المدرسة، مقابل (٢٠,٧%) يرون غير ذلك، في حين أن هناك (٥٠,٦%) لا يدرون عن وجود برلمان مدرسي أم لا.
- هناك (٨٠,٧%) من الطلاب لا يشاركون في اختيار ممثلي البرلمان، وهذا شيء طبيعي حيث أن الغالبية العظمى ليس لديهم دراية بوجود برلمان مدرسي في مدارسهم.
- أفادت استجابات أفراد العينة بأن البرلمان المدرسي لا يتناول المشكلات التي تواجه الطلاب ولا يتيح لهم فرص التعبير والحوار، وهذا شيء منطقي نظراً لعدم علمهم بوجود برلمان مدرسي وعدم مشاركتهم في اختيار ممثليه.

مما سبق يتضح وجود تفاوت بين تنظيمات الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية من حيث تواجدها من وجهة نظر الطلاب، حيث يرى (٦٩,٨%) وجود إتحادات طلابية في المدارس تأتي بعد ذلك في الترتيب، صحيفة المدرسة بنسبة (٦٣,٥%) وجماعات المناظرة بنسبة (٥٩,٣%) وفي نهاية الترتيب يأتي البرلمان المدرسي بنسبة (٢٩,٧%) وقد جاءت مشاركة الطلاب في تنظيمات الممارسة الديمقراطية بالمدرسة سواء بالانتخاب أو بالحوار وإبداء الرأي ضعيفة حيث بلغت نسب الموافقة على ذلك (٤٦,٦%) ، (٣٧,٦%) ، (٢٤,٣%) ، (١٩,٣%) للإتحادات الطلابية وجماعات المناظرة وصحيفة الفصل والبرلمان المدرسي على التوالي.

وبالرغم من حرص الوزارة على الانتقال من ديمقراطية التعليم إلى تعليم من أجل الديمقراطية وصدور بعض القرارات والنشرات وتعميمها على المدارس إلا أن ممارسة ذلك في الواقع الفعلي لم يتم بدرجة مقبولة، وقد يعزى ذلك إلى أسباب خاصة

بالطلاب وأسباب خاصة بالمعلم، وأسباب خاصة بإدارة المدرسة.

رابعاً : نتائج استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع (طلاب – طالبات).

المحور الأول: مكونات ثقافة الديمقراطية في المدرسة الثانوية.

يتضمن هذا الجزء أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع (طلاب – طالبات) حول مكونات ثقافة الديمقراطية التي تكسبها المدرسة الثانوية لطلابها وطالباتها، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

البعد الأول: المعارف والمعلومات حول الديمقراطية.

يوضح جدول (١٦) متوسط تكرار استجابات العينة موزعين إلى طلاب وطالبات حول المعارف والمعلومات الديمقراطية، ونسبتها المئوية، وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها.

جدول (١٦)

متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع

لبعد المعارف والمعلومات الديمقراطية والنسبة المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها

البيان	الطلاب (ن = ١٠٩٤)			الطالبات (ن = ١٠٧٥)		
	نعم	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا
التكرار (ت)	٦٩٧	٦٤	٣٣٣	٦٤٥	٧٦	٣٥٤
النسبة (%)	٦٣,٧	٥,٩	٣٠,٤	٦٠,٠	٧,١	٣٢,٩
قيمة (كا٢)	٣,٠١					
مستوى الدلالة	غير دالة					

يتضح من جدول (١٦) أن (٦٣,٧%) من الطلاب يرون أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم مجموعة المعارف والمعلومات حول الديمقراطية، يقابل ذلك (٦٠,٠%) من الطالبات في حين أن (٣٠,٤%) من الطلاب جاءت استجابتهم بأن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكسابهم ذلك مقابل (٣٢,٩%) من الطالبات، وقد جاءت قيمة (كا٢) مساوية

(٣,٠١) وهي غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى الاتفاق بين الطلاب والطالبات على أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم مجموعة المعارف والمعلومات التي تتعلق بمفهوم الديمقراطية بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك الاتفاق إلى أن المصدر الرئيسي لاكتساب المعارف والمعلومات في المدرسة هو المنهج الدراسي، وأن هذه المناهج موحدة للطلاب والطالبات، بجانب بعض الأنشطة المدرسية التي تمارس داخل المدرسة، وهي تتم طبقاً للوائح والقوانين المنظمة لها وهي لا تختلف كثيراً بين مدارس البنات ومدارس والبنين.

البعد الثاني: قيم الديمقراطية.

يوضح جدول (١٧) متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين إلى طلاب وطالبات حول قيم الديمقراطية، ونسبتها المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها.

جدول (١٧)

متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع

لبعد قيم الديمقراطية والنسبة المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها

البيان	الطلاب (ن= ١٠٩٤)			الطالبات (ن = ١٠٧٥)		
	نعم	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا
التكرار (ت)	٦٠٤	١٢٨	٣٦٢	٦٣٨	١١٧	٣٢٠
النسبة (%)	٥٥,٢	١١,٧	٣٣,١	٥٩,٣	١٠,٩	٢٩,٨
قيمة (كا٢)	٣,٨٤					
مستوى الدلالة	غير دالة					

يتضح من جدول (١٧) أن (٥٥,٢%) من الطلاب يرون أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم قيم الديمقراطية، يقابل ذلك (٥٩,٣%) من الطالبات، في حين أن (٣٣,١%) من الطلاب يرون أن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكسابهم قيم الديمقراطية مقابل (٢٩,٨%) من الطالبات، وقد جاءت قيمة (كا٢) مساوية (٣,٨٤) وهي غير دالة

إحصائيا مما يشير إلى الاتفاق بين الطلاب والطالبات على أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم القيم الديمقراطية بدرجة قليلة، وهذا الأتفاق قد يعزى إلى أن اكتساب القيم لا يتأثر بطبيعة الفروق بين الجنسين وأن عملية التنشئة الديمقراطية واكتساب القيم الديمقراطية يتم من خلال المؤسسات التربوية ابتداء من الأسرة إلى المدرسة إلى النادي إلى جماعات العمل، ومن هنا يتضح مسئولية المجتمع بكل قطاعاته ومؤسساته، ومسئولية الأحزاب السياسية والمنظمات الجماهيرية في إكساب الأفراد قيم الديمقراطية.

البعد الثالث: الاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية.

يوضح جدول (١٨) متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين إلى طلاب وطالبات حول الاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية، ونسبتها المئوية، وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها.

جدول (١٨)

تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع

لبعد الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية ونسبتها المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها

البيان	الطلاب (ن = ١٠٩٤)			الطالبات (ن = ١٠٧٥)		
	نعم	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا
التكرار (ت)	٤٩٣	١٠٣	٤٩٨	٥٩٩	٨٧	٣٨٩
النسبة (%)	٤٥,١	٩,٤	٤٥,٥	٥٥,٧	٨,١	٣٦,٢
قيمة (كا٢)	٢٥,٣٩					
مستوى الدلالة	٠,٠١					

يتضح من جدول (١٨) أن (٥٩,٣%) من الطالبات يرون أن المدرسة الثانوية تكسبهم اتجاهات ايجابية نحو الديمقراطية، مقابل (٤٥,١%) من الطلاب، في حين أن هناك (٤٥,٥%) من الطلاب جاء استجابتهم بأن المدرسة الثانوية لا تكسبهم اتجاهات

إيجابية نحو الديمقراطية مقابل (٣٦٠٢%) من الطالبات، وقد جاءت قيمة (كا٢) مساوية (٢٥,٣٩) وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويشير ذلك إلى وجود فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في اكتساب الاتجاهات الايجابية الديمقراطية من خلال المدرسة الثانوية لصالح الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى الفروق الطبيعية بين الرجل والمرأة، حيث أن المرأة أكثر حساسية وايجابية في التفاعل مع الأحداث المجتمعية وأكثر اعتزازاً بنفسها ومدرستها، وأكثر رفضاً للسلبية والاتكالية من الرجل.

البعد الرابع: مهارات السلوك الديمقراطي.

يوضح جدول (١٩) متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين إلى طلاب وطالبات حول مدى إكساب المدرسة لهم مهارات السلوك الديمقراطي ونسبتها المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها.

جدول (١٩)

تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع

لبعد مهارات السلوك الديمقراطي والنسبة المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها

البيان	الطلاب (ن= ١٠٩٤)			الطالبات (ن = ١٠٧٥)		
	نعم	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا
التكرار (ت)	٤٥٧	٧١	٥٦٦	٤٣٥	٦٨	٥٧٢
النسبة (%)	٤١,٨	٦,٥	٥١,٧	٤٠,١	٦,٣	٥٣,٢
قيمة (كا٢)	٠,٦٨					
مستوى الدلالة	غير دالة					

من جدول (١٩) يلاحظ أن (٤١,٨%) من الطلاب مقابل (٤٠,١%) من الطالبات جاءت استجاباتهم بأن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم مهارات السلوك الديمقراطي، في حين أن هناك (٥١,٧%) من الطلاب مقابل (٥٣,٢%) من الطالبات يرون أن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكسابهم مهارات السلوك الديمقراطي، وقد جاءت قيمة (كا٢) مساوية (٠,٦٨) وهي غير دالة إحصائيا مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً بين الطلاب والطالبات على

أن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكـ ابهم مهارات السلوك الديمقراطي، وقد يعزى ذلك إلى أن العينة التي طبقت عليها الدراسة هم طلاب وطالبات الصف الثالث الثانوي للتعليم الثانوي العام والفني، وهؤلاء الطلاب في شهادة عامة تعتبر من أهم الشهادات التي تحدد مستوى الطالب أو الطالبة، مما يجعل هؤلاء الطلاب أكثر انشغالاً بالدراسة وتحصيل المادة العلمية وأقل اهتماماً بممارسة الأنشطة والمشروعات والتنظيمات الطلابية التي تساعد على إكسابهم ثقافة الديمقراطية التي تتضمنها اللوائح والقوانين والقرارات المدرسية.

المحور الثاني: واقع الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية:

١- وجود تنظيمات طلابية بالمدرسة

لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم (عام- فني) حول وجود الإتحادات الطلابية وجماعات المناظرة والبرلمان المدرسي في المدارس الثانوية، تم حساب الوزن النسبي والترتيب لكل منها ومعامل ارتباط الرتب، ويوضح ذلك جدول (٢٠) .

جدول (٢٠)

تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع

حول وجود المنظمات الطلابية بالمدرسة والوزن النسبي والترتيب ومعامل ارتباط الرتب

م	البيان	الطلاب (ن = ١٠٩٤)					الطالبات (ن = ١٠٧٥)				
		نعم	لا أدري	لا	الوزن النسبي	الترتيب	نعم	لا أدري	لا	الوزن النسبي	الترتيب
١.	الإتحادات الطلابية	٧٨١	١٨٢	١٣١	٠,٧٩٧	١	٧٣٣	١٩٤	١٤٨	٠,٧٧٢	١
٢.	جماعات المناظرة	٦١٢	١٩٣	٢٨٩	٠,٦٤٨	٢	٦٧٥	٢٢٠	١٨٠	٠,٧٣٠	٢
٣.	البرلمان المدرسي	٣٥١	٥٤٢	٢٠١	٠,٥٦٩	٣	٢٧٢	٥٥٥	٢٤٨	٠,٥١١	٣
	معامل ارتباط الرتب	(+١,٠٠)									

يتضح من جدول (٢٠) أن الإتحادات الطلابية احتلت الترتيب الأول عند الطلاب والطالبات من حيث تواجدها في المدارس بوزن نسبي بلغ (٠,٧٩٧) (٠,٧٧٢) على الترتيب، في حين أن جماعات المناظرة جاءت في الترتيب الثاني عند كل منهما أيضا بوزن نسبي (٠,٦٤٨)، (٠,٧٣٠) وقد جاء البرلمان المدرسي في الترتيب الثالث عند كل منهما بوزن نسبي بلغ (٠,٥٦٩) للطلاب (٠,٥١١) للطالبات، وقد بلغت قيمة معامل ارتباط الرتب بين الطلاب والطالبات حول وجود التنظيمات الطلابية بالمدارس الثانوية والتي تعتبر مؤشرات الانتقال من ديمقراطية التعليم إلى تعليم من أجل الديمقراطية ، والاتفاق بين الطلاب والطالبات في هذا الشأن أمر طبيعي حيث إن هذه التشكيلات الطلابية بالمدارس تحددها اللوائح والقوانين وهي لا تختلف في طبيعتها وإجراءاتها بين مدارس البنين ومدارس البنات.

٢- المشاركة في التنظيمات الطلابية:

لمعرفة الفروق بين الطلاب والطالبات من حيث مشاركتهم في التنظيمات الطلابية بمدارسهم، تم حساب الوزن النسبي والترتيب عند كل منهما، ومعامل ارتباط الرتب، ويوضح ذلك جدول (٢١) .

جدول (٢١)

تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً للنوع

حول مشاركتهم في التنظيمات الطلابية والوزن النسبي والترتيب ومعامل ارتباط الرتب

م	البيان	الطلاب (ن = ١٠٩٤)					الطالبات (ن = ١٠٧٥)				
		نعم	لا أدري	لا	الوزن النسبي	الترتيب	نعم	لا أدري	لا	الوزن النسبي	الترتيب
١.	الإتحادات الطلابية	٥٤١	صفر	٥٥٣	٠,٤٩٥	١	٤٧٠	صفر	٦٠٥	٠,٤٣٧	١
٢.	جماعات المناظرة	٣٩٧	صفر	٦٩٧	٠,٣٦٣	٢	٤١٨	صفر	٦٥٧	٠,٣٨٩	٢
٣.	البرلمان المدرسي	٢٣٨	صفر	٨٥٦	٠,٢١٨	٣	١٨٠	صفر	٨٩٥	٠,١٦٧	٣
معامل ارتباط الرتب		(+١,٠٠)									

من جدول (٢١) يلاحظ أن الإتحاد الطلابية جاءت في المرتبة الأولى عند الطلاب والطالبات من حيث المشاركة في الانتخاب الخاص باختيار أعضائها، تأتي بعد ذلك جماعات المناظرة من حيث المشاركة فيها حيث احتلت المرتبة الثانية عند الطلاب والطالبات، وجاء في المرتبة الثالثة عند كلٍ من الطلاب والطالبات البرلمان المدرسي، وقد جاء معامل ارتباط الرتب بين الطلاب والطالبات مساوياً (+ ١,٠٠) وهو ارتباط تام إلا أن هذا لا يعني الاتفاق بينهما في المشاركة بل في عدم المشاركة، حيث

سبق أن تم التوصل من قبل أن نسب المشاركة للطلاب والطالبات معا بلغت (٤٦,٦%) (٣٧,٦%) (١٩,٣%) للإتحادات الطلابية وجماعات المناظرة والبرلمان المدرسي على التوالي ، وهذا يشير إلى انخفاض درجة مشاركة الطلاب والطالبات في التنظيمات الطلابية التي تعتبر مؤشرات يستدل منها على مدى الممارسة الديمقراطية للطلاب والطالبات في الواقع المدرسي، وقد يعزى ذلك إلى عدم اكتراث الطلاب والطالبات بمثل هذه التنظيمات الطلابية اعتقاداً منهم أنها استهلاك للوقت وغير مجدية وخاصة أنهم في نهاية المرحلة الثانوية واهتماماتهم تتركز بالدرجة الأولى على تحصيل المعلومات من خلال الدروس الخصوصية يضاف إلى ذلك انخفاض نسبة الحضور إلى المدرسة والبعض منهم يتعمد أن يتجاوز النسبة المقررة للغياب حتى يتم فصله ويتقدم للامتحان من الخارج.

خامساً : نتائج استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم الثانوي (عام – فني):

المحور الأول: مكونات ثقافة الديمقراطية في المدرسة الثانوية:

يتضمن هذا الجزء أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية فيما يتعلق باستجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم الثانوي (عام – فني) حول مكونات ثقافة الديمقراطية التي تكسبها المدرسة الثانوية لطلابها وطالباتها، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

البعد الأول: المعارف والمعلومات حول الديمقراطية.

يوضح جدول (٢٢) متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين إلى طلاب ثانوي عام وطالب ثانوي فني حول المعارف والمعلومات الديمقراطية، ونسبتها المئوية،

وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها.

جدول (٢٢)

متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم الثانوي لبعد المعارف والمعلومات الديمقراطية والنسبة المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها

البيان	ثانوي عام (ن=١٠٩٨)			ثانوي فني (ن=١٠٧١)		
	نعم	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا
التكرار (ت)	٦٩٤	٦٧	٣٣٧	٦٤٨	٧٣	٣٥٠
النسبة (%)	٦٣,٢	٦,١	٣٠,٧	٦٠,٥	٦,٨	٣٢,٧
قيمة (كا٢)	١,٧٤					
مستوى الدلالة	غير دالة					

يتضح من جدول (٢٢) أن (٦٣,٢%) من طلاب التعليم الثانوي العام جاءت استجاباتهم بأن المدرسة تسهم في إكسابهم المعارف والمعلومات الديمقراطية مقابل (٦٠,٥%) من طلاب التعليم الثانوي الفني، في حين أن (٣٠,٧%) من طلاب التعليم الثانوي العام جاءت استجابتهم بأن المدرسة لا تسهم في إكسابهم المعارف والمعلومات الديمقراطية مقابل ذلك (٣٢,٧%) من طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد جاءت قيمة (كا٢) مساوية (١,٧٤) وهي غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى الاتفاق بين طلاب التعليم الثانوي العام وطلاب التعليم الثانوي الفني على أن المدرسة الثانوية تسهم إلى حدّ ما في إكسابهم المعارف والمعلومات حول ثقافة الديمقراطية ، ويعزى هذا الاتفاق إلى أن ثقافة الديمقراطية غالباً ما تتضمنها كتب اللغة العربية والدراسات الاجتماعية والتربية الدينية والثقافة العامة، وهذه المناهج موحدة إلى حد ما في التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني.

البعد الثاني: قيم الديمقراطية.

يوضح جدول (٢٣) متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين إلى طلاب تعليم ثانوي عام وطلاب تعليم ثانوي فني حول قيم الديمقراطية، ونسبتها المئوية، وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها.

جدول (٢٣)

متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم الثانوي لبعد قيم الديمقراطية ونسبتها المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها

البيان	ثانوي عام (ن=١٠٩٨)			ثانوي فني (ن=١٠٧١)		
	نعم	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا
التكرار (ت)	٦٠٤	١١٧	٣٣٧	٦٣٨	١٢٨	٣٠٥
النسبة (%)	٥٥,٠	١٠,٧	٣٤,٣	٥٩,٦	١١,٩	٢٨,٥
قيمة (كا٢)	١,٢١					
مستوى الدلالة	غير دالة					

يتضح من جدول (٢٣) أن (٥٥,٠%) من طلاب التعليم الثانوي العام جاءت استجاباتهم بأن المدرسة تسهم في إكسابهم قيم الديمقراطية مقابل (٥٩,٦%) من طلاب التعليم الثانوي الفني، في حين أن (٣٤,٣%) من طلاب التعليم الثانوي العام يرون أن المدرسة لا تسهم في إكسابهم قيم الديمقراطية مقابل (٢٨,٥%) من طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد جاءت قيمة (كا٢) مساوية (١,٢١) وهي غير دالة إحصائياً ، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً بين طلاب التعليم الثانوي العام وطلاب التعليم الثانوي الفني على أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم قيم الديمقراطية إلى حد ما، وقد يعزى ذلك إلى أن هناك مؤسسات تربوية أخرى في المجتمع تسهم في إكساب الطلاب قيم الديمقراطية بجانب ما تقوم به المدرسة في هذا الشأن.

البعد الثالث: الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية.

يوضح جدول (٢٤) متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين إلى طلاب تعليم ثانوي عام وطلاب تعليم ثانوي فني حول الاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية، ونسبتها المئوية، وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها.

جدول (٢٤)

متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم

لبعد الاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية ونسبتها المئوية وقيمة (كا^2) ومستوى دلالتها

البيان	ثانوي عام (ن=١٠٩٨)			ثانوي فني (ن=١٠٧١)		
	نعم	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا
التكرار (ت)	٦١٨	١٢٤	٣٥٦	٦٢٤	١٢١	٣٢٦
النسبة (%)	٥٦,٣	١١,٣	٣٢,٤	٥٨,٣	١٢,٣	٣٠,٤
قيمة (كا^2)	١,٠٤					
مستوى الدلالة	غير دالة					

يتضح من جدول (٢٤) أن (٥٦,٣%) من طلاب التعليم الثانوي العام جاءت استجاباتهم بأن المدرسة تسهم في إكسابهم اتجاهات ايجابية نحو الديمقراطية مقابل (٥٨,٣%) من طلاب التعليم الثانوي الفني، في حين أن (٣٢,٤%) من طلاب التعليم الثانوي العام جاءت استجابتهم بأن المدرسة لا تسهم في إكسابهم الاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية مقابل (٣٠,٤%) من طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد جاءت قيمة (كا^2) مساوية (١,٠٤) مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً بين طلاب التعليم الثانوي العام وطلاب التعليم الثانوي الفني على أن المدرسة الثانوية تكسبهم الاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية إلى حد ما، وقد يعزى ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها طلاب التعليم الثانوي بنوعيه العام والفني، حيث إن الاتجاهات نحو الديمقراطية لم تكن أخذت صورتها النهائية، والطلاب في هذه المرحلة ما زالوا في طور الإعداد والتكوين.

البعد الرابع: مهارات السلوك الديمقراطي.

يوضح جدول (٢٥) متوسط تكرار استجابات أفراد العينة موزعين إلى طلاب تعليم ثانوي عام وطلاب تعليم ثانوي فني حول إكساب المدرسة لهم مهارات السلوك الديمقراطي، ونسبتها المئوية، وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها.

جدول (٢٥)

تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم

لبعد مهارات السلوك الديمقراطي ونسبتها المئوية وقيمة (كا٢) ومستوى دلالتها

البيان	ثانوي عام (ن=١٠٩٨)			ثانوي فني (ن=١٠٧١)		
	نعم	لا أدري	لا	نعم	لا أدري	لا
التكرار (ت)	٤٤٤	٧٣	٥٨١	٤٤٨	٦٦	٥٥٧
النسبة (%)	٤٠,٤	٦,٦	٥٢,٩	٤١,٨	٦,٢	٥٢,٠
قيمة (كا٢)	٠,٥٤					
مستوى الدلالة	غير دالة					

يتضح من جدول (٢٥) أن (٥٢,٩%) من طلاب التعليم الثانوي العام جاءت استجاباتهم بأن المدرسة لا تسهم في إكسابهم مهارات السلوك الديمقراطي مقابل (٥٢,٠%) من طلاب التعليم الثانوي الفني في حين أن (٤٠,٤%) من طلاب التعليم الثانوي العام يرون أن المدرسة تسهم في إكسابهم مهارات السلوك الديمقراطي مقابل (٤١,٨%) من طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد جاءت قيمة (كا٢) مساوية (٠,٥٤) وهي غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى أن هناك اتفاقاً بين طلاب التعليم الثانوي العام وطلاب التعليم الثانوي الفني على أن المدرسة لا تكسبهم مهارات السلوك الديمقراطي، وقد يعزى ذلك إلى أن اهتمام الطلاب في المرحلة الثانوية ينصب على تحصيل المعرفة التي تساعدهم على التفوق في امتحان الشهادة الثانوية بنوعيها العام والفني، دون أدنى اهتمام باكتساب المهارات غير المرتبطة بالمنهج الدراسي مع ارتفاع نسبة غياب الطلاب عن المواظبة في الدراسة.

المحور الثاني: واقع الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية:

١- وجود تنظيمات طلابية بالمدرسة:

لمعرفة الفروق بين استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم (عام – فني) حول وجود الإتحادات الطلابية وجماعات المناظرة والبرلمان المدرسي في المدارس الثانوية، تم حساب الوزن النسبي والترتيب لكل منها، ومعامل ارتباط الرتب، ويوضح ذلك جدول (٢٦) التالي:

جدول (٢٦)

تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم

حول وجود التنظيمات الطلابية بالمدرسة والوزن النسبي والترتيب ومعامل ارتباط الرتب

م	البيان	ثانوي عام (ن=١٠٩٨)					ثانوي فني (ن=١٠٧١)				
		نعم	لا أدري	لا	الوزن النسبي	الترتيب	نعم	لا أدري	لا	الوزن النسبي	الترتيب
١.	الإتحادات الطلابية	٧٥١	١٩١	١٥٦	٠,٧٧٠	١	٧٦٣	١٨٥	١٢٣	٠,٧٩٩	١
٢.	جماعات المناظرة	٦٥٨	٢١٩	٢٢١	٠,٦٩٩	٢	٦٢٩	١٩٤	٢٤٨	٠,٦٧٨	٢
٣.	البرلمان المدرسي	٣١٦	٥٤٥	٢٣٧	٠,٥٣٦	٣	٣٠٧	٥٥٢	٢١٢	٠,٥٤٢	٣
معامل ارتباط الرتب		(+١,٠٠)									

يتضح من جدول (٢٦) أن الإتحادات الطلابية احتلت الترتيب الأول عند طلاب التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي الفني من حيث تواجدها بالمدارس، بوزن نسبي (٠,٧٧٠)، (٠,٧٩٩) على الترتيب وقد جاءت جماعات المناظرة في الترتيب الثاني عند كل منهما أيضاً بوزن نسبي (٠,٦٩٩)، (٠,٦٧٨) على التوالي، وجاء البرلمان المدرسي في الترتيب الثالث بوزن نسبي (٠,٥٣٦) لطلاب الثانوي العام، (٠,٥٤٤) لطلاب الثانوي الفني، وقد جاءت قيمة معامل ارتباط الرتب مساوية (+١,٠٠) وهو ارتباط تام، مما يدل

على أن هناك ارتباطاً كبيراً في الرأي بين طلاب الثانوي العام وطلاب الثانوي الفني من حيث تواجد التنظيمات الطلابية بالمدارس، ويعزى ذلك إلى أن اللوائح والقوانين المنظمة لذلك في المدارس الثانوية العامة هي نفسها الموجودة في المدارس الثانوية الفنية ، فهي موجودة بطبيعة الحال حتى ولو على المستوى النظري.

٢- المشاركة في التنظيمات الطلابية.

لمعرفة الفروق بين طلاب الثانوي العام وطلاب الثانوي الفني من حيث مشاركتهم في التنظيمات الطلابية بمدارسهم ، تم حساب الوزن النسبي والترتيب لكل منهما ومعامل ارتباط الرتب، ويوضح جدول (٢٧) ذلك.

جدول (٢٧)

تكرار استجابات أفراد العينة موزعين طبقاً لنوعية التعليم

حول مشاركتهم في التنظيمات الطلابية والوزن النسبي والترتيب ومعامل ارتباط الرتب

م	البيان	ثانوي عام (ن=١٠٩٨)					ثانوي فني (ن=١٠٧١)				
		نعم	لا أدري	لا	الوزن النسبي	الترتيب	نعم	لا أدري	لا	الوزن النسبي	الترتيب
١.	الإتحادات الطلابية	٥٠١	صفر	٥٩٧	٠,٤٥٦	١	٥١٠	صفر	٥٦١	٠,٤٧٦	١
٢.	جماعات المناظرة	٤٢٧	صفر	٦٧١	٠,٣٨٩	٢	٣٨٨	صفر	٦٨٣	٠,٣٦٢	٢
٣.	البرلمان المدرسي	٢٠١	صفر	٨٩٧	٠,١٣٨	٣	٢١٧	صفر	٨٥٤	٠,٢٠٣	٣
معامل ارتباط الرتب		(+١,٠٠)									

من جدول (٢٧) يلاحظ أن الإتحادات الطلابية جاءت في المرتبة الأولى عند طلاب الثانوي العام وطلاب الثانوي الفني من حيث المشاركة في الانتخابات الخاصة باختيار أعضائها بوزن نسبي بلغ (٠,٤٥٦) (٠,٤٧٦) على الترتيب، وجاءت جماعات المناظرة في المرتبة الثانية بوزن نسبي (٠,٣٨٩) لطلاب الثانوي العام، (٠,٣٦٢) لطلاب

الثانوي الفني، في حين أن البرلمان المدرسي جاء في المرتبة الثالثة عند كل منهما بوزن نسبي (٠,١٣٨)، (٠,٢٠٣) على التوالي، وقد جاء معامل ارتباط الرتب مساوياً (+١,٠٠) وهو ارتباط تام، مما يشير إلى الاتفاق بين طلاب الثانوي العام وطلاب الثانوي الفني في درجة المشاركة في التنظيمات الطلابية بالمدارس، وهذا يعني انخفاض نسبة المشاركة عند كل منهما، حيث بلغت هذه النسبة (٤٦,٦%) (٣٧,٦%) (١٩,٣%) لأفراد العينة الكلية للإتحادات الطلابية وجماعات المناظرة والبرلمان المدرسي حيث تم التوصل إلى ذلك من قبل، وقد سبق تفسيره.

سادسا : أهم نتائج الدراسة الميدانية:

مما سبق يمكن توضيح أهم ما توصلت إليه الدراسة في شقها الميداني فيما يلي:

١- تسهم المدرسة الثانوية في إكساب طلابها وطالباتها المعارف والمعلومات الديمقراطية بدرجة متوسطة، كما أنها تسهم في إكسابهم قيم الديمقراطية والاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية بدرجة قليلة، في حين أنها لا تسهم في إكسابهم مهارات السلوك الديمقراطي.

٢- غالبية الطلاب والطالبات لديهم فكرة مسبقة عن وجود إتحاد طلابي بمدارسهم إلا أنهم لا يشاركون في الانتخابات التي يتشكل من خلالها هذا الإتحاد، حيث تتدخل إدارة المدرسة في اختيار الطلاب الممثلين للإتحاد الطلابي عن طريق التزكية وليس الانتخاب.

٣- يتم تشكيل جماعات المناظرة بالمدارس الثانوية طبقاً لما تمليه اللوائح الخاصة بذلك، إلا أن هذا يكون على المستوى النظري، ولا يتم على المستوى العملي التطبيقي، أي لا يكون لهذه الجماعات دور على مستوى الممارسة.

٤- يوجد صحيفة مدرسية في الغالبية العظمى من المدارس الثانوية، إلا أن صحيفة الفصل محدودة الوجود بالمدارس الثانوية، بالرغم من أهميتها في تدريب الطلاب على حرية التعبير كنوع من الممارسة الديمقراطية.

٥- الغالبية العظمى من الطلاب والطالبات لا يعلمون بوجود برلمان مدرسي في مدارسهم، وترتب على ذلك عدم مشاركتهم في اختيار ممثليهم في هذا البرلمان، وضعف فعالية البرلمان المدرسي كأحد جوانب الممارسة الديمقراطية بالمدارس.

٦- يتفق الطلاب والطالبات على أن المدرسة الثانوية تسهم في إكسابهم المعارف والمعلومات حول ثقافة الديمقراطية بدرجة متوسطة، في حين أنها تسهم في إكسابهم القيم الديمقراطية كأحد مكونات ثقافة الديمقراطية بدرجة قليلة.

٧- توجد فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات في اكتسابهم للاتجاهات الإيجابية عن الديمقراطية من خلال المدرسة الثانوية لصالح الطالبات، بمعنى أن الطالبات أكثر اكتساباً للاتجاهات الايجابية عن الديمقراطية من الطلاب.

٨- يتفق الطلاب والطالبات على أن المدرسة الثانوية لا تسهم في إكسابهم مهارات السلوك الديمقراطي كأحد مكونات ثقافة الديمقراطية.

٩- هناك اتفاق بين الطلاب والطالبات على درجة تواجد التنظيمات الطلابية بالمدارس الثانوية، وأن درجة مشاركتهم في هذه التنظيمات منخفضة بالرغم من أنها تعتبر مؤشرات يستدل منها على مدى الممارسة الديمقراطية للطلاب والطالبات في الواقع المدرسي.

١٠- يتفق طلاب الثانوي العام وطلاب الثانوي الفني على أن المدرسة تسهم في إكسابهم المعارف والقيم الديمقراطية إلى حد ما، في حين أنها تسهم في إكسابهم القيم

الديمقراطية والاتجاهات الايجابية نحو الديمقراطية بدرجة قليلة.

١١- يتفق طلاب الثانوي العام وطلاب الثانوي الفني على أن المدرسة لا تسهم في إكسابهم مهارات السلوك الديمقراطي.

١٢- يتفق طلاب الثانوي العام والثانوي الفني على درجة تواجد التنظيمات الطلابية بالمدارس الثانوية، وأن درجة مشاركتهم في هذه التنظيمات منخفضة.

المبحث الرابع

التصور المقترح لتفعيل المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديموقراطية

انطلاقاً من الإطار النظري للدراسة، ومن نتائج الإطار الميداني، وتحقيقاً لأهداف الدراسة، تبلور الدراسة أبعاد التصور المقترح لتفعيل وتطوير دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها، فيما يلي:

أولاً: أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح لتفعيل وتطوير دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها، إلى:

١- التأكيد على دور التعليم في ضبط وتقنين مسيرة الديمقراطية في المجتمع المصري من خلال إكساب أفراد المجتمع معوقات قواعد وآليات السلوك الديمقراطي.

٢- تأكيد دور المدرسة الثانوية في إكساب طلابها مجموعة من المعارف والمعلومات التي تدور حول الديمقراطية بما ينمي عقل وفكر الطلاب بالمفهوم الصحيح للديمقراطية وضرورتها لتحقيق المشاركة الجادة من كل أطراف المجتمع في إدارة العمل الوطني سلمياً.

٣- تعزيز دور المدرسة الثانوية في تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو الديمقراطية ونحو

التمسك بمقومات السلوك الديمقراطي الناضج القائم على الحوار، والتعاون، وتقبل الاختلاف، والتسامح، وحرية التعبير.

٤- التوعية بأهمية توافر مناخ اجتماعي ديمقراطي في المدرسة يكسب الطلاب القيم الديمقراطية من خلال تعامل ديمقراطي راق بين المعلمين وبعضهم وبينهم وبين الطلاب، وبين إدارة المدرسة والمعلمين والطلاب.

٥- تحقيق الممارسة الديمقراطية في المدرسة الثانوية من خلال تنشيط وتفعيل برامج ولجان الإتحادات الطلابية والبرلمان المدرسي وجماعات المناظرة والإعلام المدرسي مع تحفيز الطلاب للمشاركة الإرادية الواعية فيها.

٦- إعلاء قيمة العلاقات الاجتماعية والارتباطات الوجدانية التي تنشأ في المدرسة بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب وإدارة المدرسة والتي تقوم على التعاون والاحترام والتقدير والتساند والمرونة، في تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب نحو المجتمع والحفاظ على موارده ورعاية مصالحه، ونحو المشاركة الواعية في قضاياه ومشكلاته على أسس ديمقراطية.

٧- تعظيم أهمية المدرسة الثانوية في تنمية مهارات السلوك الديمقراطي للطلاب، من خلال تدريبهم على أساليب المشاركة الجادة في خدمة البيئة المدرسية والمجتمعية، وتدريب الطلاب على الحوار وأدب الاختلاف، وإكسابهم مهارات النقد البناء، ومهارة العمل الجماعي (روح الفريق).

ثانياً: الركائز التربوية والمنطلقات الفكرية للتصور المقترح:

يقوم التصور المقترح لتفعيل المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية ، على عدة ركائز تربوية وفكرية، تتمثل فيا يلي:

١- أن الديمقراطية والتربية وجهان لعملة واحدة، فكلاهما يسعى لتحرير الإنسان وإطلاق طاقاته وإبداعاته وتنمية مهاراته في الحوار والنقد والعمل والمشاركة، وبالقدر الذي تتوفر فيه الديمقراطية تكون المساحة التي يمكن أن تعمل فيها التربية، وبالقدر الذي تعمل فيه التربية بحرية واستقلال ترسخ قواعد ومبادئ الديمقراطية.

٢- إن نشر ثقافة الديمقراطية في المجتمع المصري تتطلب تكاتف جهود كل مؤسسات التربية على اختلاف أدواتها وآلياتها، فالأسرة يمكن أن تسهم بشكل إيجابي وفعال في تنمية السلوك الديمقراطي وتعميق الممارسة الديمقراطية الصحيحة، ووسائل الإعلام يمكن أن تؤدي دورها – إذا تحيدت عن هيمنة النظام السياسي – بفاعلية في توجيه الناس نحو الممارسة الديمقراطية الناضجة، كما يمكن للمؤسسات الدينية أن تسهم بدرجة واعية في التشكيل الديمقراطي للفرد، كل ذلك يتكامل مع المدرسة والجامعة في بناء الإنسان الديمقراطي في المجتمع المصري.

٣- إن قيام مؤسسات التربية بدورها في بناء الإنسان الديمقراطي، الذي يعي الديمقراطية ويدرك أهميتها وسبل ممارستها، يعتمد على قدرة المجتمع المصري على علاج مشكلاته والتغلب على معوقاته، وتحقيق ما يلي:

- تحقيق العدالة الاجتماعية بين أبناء الشعب المصري.
- تحقيق المساواة بين الجميع في الحقوق والواجبات.
- إعادة هيكلة سلم الأجور والمعاشات لضمان حياة كريمة للمواطنين.

- إلغاء قانون الطوارئ.
- فصل السلطات والسماح بتداول السلطة بشكل سلمي.
- تحييد المؤسسة العسكرية.
- معالجة الهوة الشاسعة بين الفقراء والأغنياء.
- علاج مشكلة الفقر، ومشكلة بطالة الشباب.
- التصدي للأمية بكل السبل والحلول المطروحة.
- إعادة تنظيم الحياة البرلمانية والحزبية وفق رؤى جديدة.
- ضمان حرية النقد والتعبير والترشيح والمشاركة.

٤- أن التعليم الثانوي باعتباره مرحلة منتهية للكثير من الطلاب، وبخاصة لطلاب التعليم الثانوي الفني، ينبغي أن يقوم بالوظائف الآتية:

- إكساب الطلاب قدراً من الثقافة التي تمكنهم من الاندماج في البيئة المجتمعية.
- ثقل إدراكات الطلاب وتنمية وعيهم بأدوارهم ومسئولياتهم الاجتماعية.
- تنمية الحس الوطني للطلاب وبيان حقوقهم وواجباتهم.
- توفير الخبرات المتنوعة للطلاب والتي تنمي فيهم الفاعلية والايجابية والمسئولية والأدائية والمشاركة.
- إكساب الطلاب مقومات التخطيط والمنهج العلمي في التفكير.
- تدريب الطلاب على أنماط المشاركة الناضجة في خدمة المجتمع وتنمية ثرواته.

٥- أن مرحلة التعليم الثانوي من أهم وأخطر المراحل التعليمية، لأنها تقابل مرحلة المراهقة عند الطلاب، بما تتضمنه من الآتي *(الحربي ، ٢٠٠٢، ١١٢ – ١١٥)*:

- تغيرات فسيولوجية وطفرات في النمو يصاحبها القلق والخجل والنمو الجنسي .

- نمو عقلي يصل للنضج والتنوع وامتلاك قدرات من التفكير والتحليل والتخيل والإبداع.
- نمو وجداني وإحساس بالنضج يتتبعه إحساس بالرغبة في التحرر والاستقلال والميل نحو الجنس الآخر.
- نمو روحي وتزايد الإحساس بالمسئولية الدينية والمجتمعية.
- نمو اجتماعي والميل لتكوين علاقات وصداقات مع الأقران.

ويلقى ذلك بأهمية كبيرة على المدرسة الثانوية وبمسئولية خطيرة في مراعاة خصائص النمو وضبط العلاقات وإكساب الطلاب المبادئ والقيم التي تؤهلهم للسلوك الواعي مع الآخرين، هذا بالإضافة إلى تأهيلهم للمشاركة الجادة في خدمة المجتمع.

٦- إن نجاح المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها، يعتمد على القدر الذي تسمح به المدرسة وتوفره لطلابها من حرية التعبير عن قضاياهم والمشاركة في حلها، والحوار بين أطراف المدرسة، واحترام الطلاب وتقديرهم، ومراعاة الجوانب الإنسانية في القرارات الإدارية، والحرص على المساواة بين الطلاب... أي بقدر ما توفره من حياة ديمقراطية حقيقية للطلاب داخل المدرسة، وهنا يتحقق التكامل بين النظرية والتطبيق.

٧- أن قيام المدرسة الثانوية بدورها في إكساب طلابها قواعد ومهارات السلوك الديمقراطي الناضج يعتمد على سيادة السلوك الديمقراطي الناضج في المجتمع خارج المدرسة، فالمدرسة تعكس أراء المجتمع وتوجهاته وترسخ القيم السائدة فيه، ولما كان المجتمع المصري يعاني الآن من اختلال في بعض المعايير وتذبذب في التمسك بالقيم ، فإن المدرسة تظل عاجزة عن القيام بدورها المنشود في إعداد

الإنسان وتأهيله للحياة الاجتماعية، كما تتقلص فرص نجاحها في تأهيل طلابها لمواجهة المستقبل والتعامل مع التحديات المتجددة.

ثالثاً: آليات المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية:

في ضوء أهداف التصور المقترح لتفعيل وتطوير دور المدرسة الثانوية في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها، وانطلاقاً من ركائزه التربوية ومنطلقاته الفكرية، يمكن تحديد آليات المدرسة الثانوية في تنمية الثقافة الديمقراطية فيما يلي:

١- إقامة الحياة المدرسية على أسس ديمقراطية:

حتى يكتسب الطلاب القيم الديمقراطية، والاتجاهات الايجابية نحوها، ويتعرفوا على الممارسة الديمقراطية الصحيحة، ينبغي إقامة الحياة المدرسية على أسس ديمقراطية، عن طريق *(مطاوع وويصا، ١٩٨٠، ٤١)*:

- أن يشترك المعلمون والآباء، وممثلو التلاميذ ورجال الأعمال وأساتذة الجامعات وغيرهم في تحديد أهداف المدرسة ومناهجها وأهداف التدريس وأنواع الخبرات والأنشطة اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.
- أن يشترك المعلمون مع المسئولين عن إدارة المدرسة وعن تنفيذ المناهج الدراسية مع التلاميذ في وضع ميثاق لأسلوب الحياة الديمقراطية في المدرسة، يحدد حقوق وواجبات كل عضو في أسرة المدرسة وما يتخذ لمكافأة الصواب ومجازاة الخطأ، وما هي أسلوب العلاقات والمعاملات المتنوعة؟
- أن تعقد بصفة مستمرة بالمدرسة اجتماعات تناقش وتشخص إلى أي مدى تقترب أو تبتعد المناهج الدراسية عن ممارسة أسلوب الحياة الديمقراطية في مسارها نحو تحقيق أهدافها وإنجاز خططها ، وكذلك يقوم سلوك الجماعات والأفراد الذين يكونون

مجتمع المدرسة ومدى اتفاق هذا السلوك مع المعايير والضوابط الديمقراطية، وذلك بهدف تقديم التوجيهات لمزيد من الممارسة الديمقراطية السليمة.

- أن يعيش جميع أفراد أسرة المدرسة في ظل علاقات إنسانية طيبة تقوم على الاحترام المتبادل وعلى الحرية المنضبطة وتكافؤ الفرص التعليمية والتربوية، وعلى تقدير الفرد لمسئولية غيره، وعلى التعاون في سبيل تحقيق أهداف المدرسة .

٢- بناء المناهج الدراسية على المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات الديمقراطية:

ليس هناك ممارسة ديمقراطية حقيقية دون أن تساندها أسس نظرية صحيحة، ولا قيمة للحقائق والأفكار النظرية، دون أن توضع موضع التنفيذ والتطبيق، لذا يمكن للمدرسة أن تسهم في تنمية الثقافة الديمقراطية لطلابها من خلال إعادة بناء المناهج الدراسية، بحيث يراعى فيها ما يلي:

- أن تتضمن جملة من المعارف والمعلومات والقيم والاتجاهات الديمقراطية.
- أن تنطلق في أهدافها من احترام حرية وذاتية وكرامة الطالب، وتقدير قدراته وامكاناته، وأن تمنحه الثقة في نفسه ومجتمعه وأن تشعره بالأمن والأمان.
- أن تلتزم بالمعايير الديمقراطية من: مراعاة الفروق الفردية، وإطلاق حرية الإبداع والابتكار، تكوين القدرة على النقد البناء، وتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية.
- أن تتيح فيما بينها فرص الحوار والنقاش بين الطلاب والمعلمين على أسس علمية.
- أن تستثمر عقل الطالب ووجدانه لمراعاة خصائص النمو لمرحلة التعليم الثانوي.
- أن تتكامل مع معطيات الواقع الاجتماعي، وأن تقدم السند النظري التأصيلي لتوجهات المجتمع نحو الديمقراطية.
- أن تسهم في علاج بعض المشكلات الاجتماعية وتتيح فرص المشاركة

للطلاب في حل هذه المشكلات.

- أن تحقق أفضل توظيف للعلوم الحديثة في تأهيل الطالب ونقل قدراته واستعداداته.

٣- تفعيل الإدارة الديمقراطية في المدرسة:

يمكن للإدارة داخل المدرسة أن تسهم في نشر ثقافة الديمقراطية وتعميق السلوك الديمقراطي الناضج للطلاب، إذا قامت على أسس ديمقراطية، وسعت نحو تحقيق ما يلي:

- توفير قنوات اتصال فعالة بين الطلاب والمعلمين وعناصر الإدارة.
- أن تأخذ تلك القنوات ميول واتجاهات واهتمامات الطلاب بمأخذ الجد والاهتمام.
- أن تسمح للطلاب بالتعبير الحر عن قضاياهم ومشكلاتهم وأن تحترم أرائهم وتشركهم في معالجتها.
- أن تعضد أواصر الترابط بين الطلاب والمعلمين.
- أن تعقد لقاءات مستمرة بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، لتتيح الحوار والنقد وتبادل الأفكار حول القضايا المدرسية والمجتمعية.
- أن تفعل مشاركة الطلاب في اختيار من يمثلهم في الاتحاد الطلابي والبرلمان المدرسي.
- أن تشجع الطلاب على التعبير الحر من خلال الصحيفة المدرسية وصحيفة الفصل.
- تدريب الطلاب على اتخاذ القرار السليم.

٤- توفير المعلم الديمقراطي:

المعلم هو الركن الفاعل في المدرسة ويقع عليه عبء تنشئة وتكوين أبناء المجتمع وفق الأسس والمبادئ والقيم التي يرضاها المجتمع، لذا فإن تنشئة وتكوين أبناء المجتمع وفق الأسس والمبادئ والثقافة الديمقراطية، يتطلب ضرورة وعي المعلم بها، بل

وإعداده وفقاً لبرامج تتبنى تطبيق وتفعيل مفردات وعناصر مكونات الثقافة الديمقراطية، وبالتالي فإن المدرسة لا يمكنها بناء جيل من أبناء المجتمع يعي معنى الديمقراطية وكيفية ممارستها، دون وجود معلم ديمقراطي، يؤمن بالديمقراطية ويعي أهميتها وسبل ممارستها، فالمعلم الديمقراطي يمثل ضرورة قصوى للآتي:

- يكسب الطلاب معنى الديمقراطية وأهميتها في نهضة وتقدم المجتمع.
- يكون الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب نحو الديمقراطية والمشاركة الجادة في مسيرتها في المجتمع.
- يبث في الطلاب – خلال عملية التدريس وممارسة الأنشطة – القيم الديمقراطية من الحرية والمساواة والعدالة والحوار والتسامح ... الخ.
- يكسب الطلاب مهارات الممارسة الديمقراطية الصحيحة القائمة على حرية التصويت والاختيار والترشيح والعضوية والتمثيل وغيرها.
- يدرب الطلاب على تقبل الرأي الآخر ويعلمهم آداب الاختلاف.
- يحمل الطلاب على تقدير المسئولية الوطنية والمجتمعية.
- يبث في الطلاب قيم الولاء والانتماء والإخلاص في خدمة الوطن والحفاظ على ثرواته.
- يشجع الطلاب على المشاركة الواعية في الحياة المجتمعية بأشكالها السياسية والاقتصادية وغيرها.
- يدرب الطلاب على تكوين أحكام مستنيرة وحسن اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب.
- يفعل علاقات الود والتناصح والتواد والترابط بين الطلاب وبعضهم.

- يكسب الطلاب الثقة في النفس وفي الأسرة وفي المجتمع.
- ينمي في الطلاب حب وتقدير الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- يساعد الطلاب على احترام ذاتهم من خلال احترام وتقدير الآخرين.
- يحرر الطلاب من عوامل الخوف والقهر والتراجع والأنانية والأنامالية واللأدرية.

٥- توظيف الأنشطة الطلابية في التشكيل الديمقراطي للطلاب:

يمكن للمدرسة أن تسهم في تنمية ثقافة الديمقراطية وتعميقها في عقل ووجدان وسلوك الطلاب من خلال توظيف الأنشطة الطلابية فيما يلي:

- تحفيز جميع الطلاب للمشاركة في الأنشطة الطلابية كل حسب قدراته واهتمامه.
- تنويع الأنشطة الطلابية بالمدرسة لتراعي الفروق الفردية وتشبع هويات وميول الطلاب.
- الاهتمام المتكافئ بأنماط الأنشطة الطلابية وعدم تفضيل نشاط على الآخر.
- تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب في اختيار نوع أو أكثر من النشاط المرغوب.
- توزيع المخصصات المالية على الأنشطة بشكل متساو.
- تأكيد مشاركة المعلمين وعناصر من إدارة المدرسة في ممارسة الأنشطة المدرسية مع الطلاب.
- تنظيم الجدول المدرسي ليتيح أكبر فرصة أمام الطلاب والمعلمين لممارسة الأنشطة بشكل جماعي.
- تأكيد حرية الطالب في اختيار نوع النشاط وحرية ممارسته مع زملائه.
- أن تؤكد الأنشطة على التعاون، والحوار، والترابط، والتفاهم، والتسامح وأن تعلي من أهمية العمل الجماعي والتمتع بروح الفريق.

- أن تتكامل الأنشطة خارج الفصل المدرسي مع الأنشطة داخل الفصل لتحقيق الربط بين النظرية والتطبيق.

٦- تفعيل وتنشيط التنظيمات الطلابية:

يمكن للمدرسة الثانوية أن تسهم في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها، وأن تدربهم على آداب الأختلاف وإبداء الرأي وعلى حرية التعبير وعلى التسامح والتعاون وغيرها من القيم والمبادئ الديمقراطية، من خلال تفعيل وتنشيط التنظيمات الطلابية بالمدرسة، والمتمثلة في: الاتحادات الطلابية، والبرلمان المدرسي، وجماعات المناظرة، وصحيفة الفصل، والتي من خلالها يكتسب الطلاب مقومات وآليات الممارسة الديمقراطية، وسبل المشاركة الديمقراطية وطرق التمثيل الطلابي، وأهمية الترشيح وحسن الاختيار عند الانتخاب وغيرها من المفاهيم والمعطيات التي يموج بها الواقع الاجتماعي، ويمكن ذلك من خلال:

- تشجيع الطلاب على المشاركة الجادة في التنظيمات الطلابية.
- توفير فرص الترشيح أمام الطلاب لإبراز طاقاتهم ورعاية اهتماماتهم.
- توعية الطلاب بقواعد اختيار من يمثلهم في التنظيمات الطلابية.
- إعطاء الحرية الكاملة للطلاب في اختيار من يمثلهم.
- تنظيم عمليات الترشيح والانتخاب تحت إشراف مجموعة من الطلاب المشهود لهم بالتفوق.
- توفير حوافز تشجيعية للطلاب للمشاركة الجادة في تلك التنظيمات.
- تدريب الطلاب على الحوار والنقاش وتبادل الأفكار والتعاون وآداب الاختلاف وحسن الاختيار.

٧- التدريس والتقويم الديمقراطي:

يمكن للمدرسة أن تسهم في تنمية الثقافة الديمقراطية لطلابها وإكسابهم المعارف والمعلومات والقيم، والاتجاهات والسلوكيات الديمقراطية من خلال عمليات التدريس والتقويم والتي يقوم بهما المعلم، فالمعلم من خلال استخدامه لطرق التدريس التي تعلي من قيمة الحوار وتبادل الأفكار وتعطي حرية للطالب في التعبير والمناقشة وإبداء الرأي والنقد، يستطيع أن ينمي في الطلاب قيم الديمقراطية ويكسبهم الاتجاهات الايجابية نحو السلوك الديمقراطي الناضج.

كما أن اتساع عملية التقويم وتنوع أدواته، وامتداده ليشمل كل عناصر المنهج المدرسي والأنشطة التي يمارسها الطلاب داخل الفصل وخارجه، أي شمول التقويم للاختبارات التحريرية والشفهية والعملية والأدائية، تجعله يحقق وحدة الخبرة ويراعي الفروق الفردية، ويحقق تكافؤ الفرص بين الطلاب، ويتيح الفرصة لكل طالب أن يتفوق ويرتقي وفقاً لقدراته واستعداداته، هذا مع العلم أن تحقيق التدريس والتقويم الديمقراطي يتطلب أولاً توافر المعلم الديمقراطي.

رابعاً: توصيات:

في إطار معطيات التحليل والتأصيل النظري للدراسة، وانطلاقاً من نتائج الدراسة الميدانية، وسعياً نحو تفعيل التصور المقترح وتطبيقه في واقع ومستقبل المدرسة الثانوية، لتعظيم دورها في تنمية الثقافة الديمقراطية لطلابها، توصي الدراسة بما يلي:

١- إقامة المناخ المدرسي على أسس ديمقراطية؛ بحيث تشيع علاقات التعاون، والترابط، والتساند، والمشاركة الجادة في وضع الأهداف وصياغة المناهج، وتنظيم الإدارة المدرسية، وتفعيل التنظيمات الطلابية، وتنويع الأنشطة الطلابية.

٢- ضبط توجهات الإدارة المدرسية بقيم ومبادئ الديمقراطية، وأن تتوفر حرية النقد وإبداء الرأي في سير الإدارة المدرسية، وأن تحترم آراء الطلاب وتؤخذ بعين الاهتمام، وأن تتاح للطلاب فرص التعبير الحر من خلال الإعلام المدرسي والتنظيمات الطلابية المختلفة.

٣- تعميق المعارف والقيم والاتجاهات والمبادئ الديمقراطية في مناهج ومقررات التعليم الثانوي.

٤- تطوير وتنويع الأنشطة الطلابية لتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتحقق تكافؤ الفرص التعليمية، وتتيح فرص التعاون والحوار الديمقراطي، وتؤكد على العمل الجماعي والأخذ برأي الأغلبية.

٥- إعادة تكوين المعلم وتشكيله على أسس ديمقراطية، تكسبه معنى الديمقراطية وأهميتها وسبل تكوينها وأساليب ممارستها وكيفية تفعيلها داخل الفصل المدرسي، وكذا كيفية اختيار طرق التدريس الملائمة التي تتيح فرص الحوار والنقاش وتبادل الأفكار ، وأيضاً أساليب التقويم التي تحقق تكافؤ الفرص وتراعي

الفروق الفردية وتنمي النزعة الديمقراطية.

٦- تفعيل التنظيمات الطلابية مثل الاتحادات الطلابية، والبرلمان المدرسي، وتنشيط جماعات المناظرة والإعلام المدرسي بما يدرب الطلاب على الممارسة الديمقراطية الصحيحة، ويكسبهم مقومات النقد البناء والسلوك الديمقراطي الناضج.

ويبقى لنا القول بأن تحقيق التوصيات السابقة في السياق المدرسي لتعميق دور المدرسة في تنمية ثقافة الديمقراطية لطلابها يعتمد أولاً على تعميق الفهم والممارسة الديمقراطية داخل السياق التربوي بصفة عامة، والسياق التعليمي بصفة خاصة، وثانياً على تعميق الممارسة الديمقراطية الصحيحة في الحياة المصرية بكافة أشكالها السياسية والاقتصادية والثقافية وغيرها، فالمدرسة مرآة المجتمع تعكس قضاياه وتوجهاته وترسخ مبادئه وأفكاره.

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية

- إبراهيم، أمينة حسن (١٩٨٥): دراسة ميدانية لمفهوم الديمقراطية عند المعلمين، صحيفة التربية، ع٤، القاهرة.
- أحمد ، لمياء محمد (٢٠٠٢) : العولمة ورسالة الجامعة – رؤية مستقبلية ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- اسكاروس، فيليب (١٩٩٠): ديمقراطية سلوك المواطن المصري ودور التربية في تنميتها، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- إمام ، إمام عبد الفتاح (١٩٩٣) : مسيرة الديمقراطية – رؤية فلسفية، عالم الفكر، مج ٢٢، ع٢، الكويت، وزارة الإعلام، أكتوبر – نوفمبر –ديسمبر .
- الأنصاري ، عبد الحميد (١٩٩٦م) : الشورى وأثرها في الديمقراطية ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- بلقزيز ، عبد الإله (٢٠٠٠) : الانتقال الديمقراطي في الوطن العربي – العوائق والممكنات ، في كتاب / المسالة الديمقراطية في الوطن العربي – تأليف / على خليفة الكواري وآخرون ، سلسلة كتب المستقبل العربي (١٩) ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية .
- بور ، ف . كلارك (١٩٩٩) : التربية من أجل الديمقراطية – كيف نحققها ، ترجمة / أحمد عطية أحمد ، مجلة مستقبليات ، ع٢ ، يونيه .
- البيومي ، نجلاء (١٩٩٧) : التحول عن النظم السلطوية في جمهورية كوريا وتايوان ، رسالة ماجستير ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية –

جامعة القاهرة .

- تركي ، عبد الفتاح (١٩٨٣) : المدرسة وبناء الإنسان ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- تركي ، مصطفى أحمد (١٩٩٣) : السلوك الديمقراطي ، مجلة عالم الفكر ، مج ٢٢، ع٢ ، الكويت ، وزارة الإعلام ، أكتوبر – نوفمبر – ديسبمر .
- الجابري ، محمد عابد (١٩٩٧) : الديمقراطية وحقوق الإنسان ، ط٢ ، سلسلة الثقافة القومية (٢٦) وقضايا الفكر العربي (٢) ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية .
- حجاب ، محمد فريد (٢٠٠٠) : أزمة الديمقراطية الغربية وتحدياتها في العالم الثالث ، في كتاب / المسألة الديمقراطية في الوطن العربي – تأليف علي خليفة وآخرون ، سلسلة كتب المستقبل العربي (١٩) بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية.
- حرب ، أسامة الغزالي (١٩٨٧) : الأحزاب السياسية في العالم الثالث ، عالم المعرفة ، ع١١٧ ، الكويت ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، سبتمبر .
- الحربي، سعود (٢٠٠٢): التربية والقيم السياسية، الكويت، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع .
- حيدر ، عبد اللطيف حسن (١٩٩٢) : رؤى ديمقراطية في المنهج الدراسي ، مجلة التربية المعاصرة ، ع ٢٤ ، القاهرة ، النيل للنشر ، ديسمبر .

- خضر ، حسن (٢٠٠٤) : تطوير سياسات التعليم والتدريب العربية في ضوء معطيات الثورة العلمية والتقنية المعاصرة ، في كتاب / تربية العولمة وتحديث المجتمع – تأليف طلعت عبد الحميد وآخرون ، القاهرة ، دار فرحة للنشر.
- الخضرا ، بشير محمد (٢٠٠٥) : النمط النبوي – الخليفي في القيادة السياسية العربية .. والديمقراطية ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية .
- دايموند ، لارى (١٩٩٤) : مصادر الديمقراطية – ثقافة المجموع أم دور النخبة ، ترجمة / سمية فلو عبود، بيروت – لبنان ، دار الساقي .
- الدلال ، سامي محمد (٢٠٠٥) : إشكاليات الديمقراطية – رؤية إسلامية ، الكويت ، مركز المستشار الإعلامي .
- الرشدان ، عبدالله (١٩٩٩): علم اجتماع التربية ، عمان – الأردن ، دار الشروق
- سرحان ، منير المرسى (١٩٧٧) : في اجتماعيات التربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر .
- سعد الدين ، إبراهيم وآخرون (١٩٩٠) : مستقبل الديمقراطية في الوطن العربي ، مجلة المستقبل العربي ، ع١٣٨ ، بيروت ، أغسطس .
- السيد ، سميرة أحمد (١٩٩٨) : علم اجتماع التربية ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
- شعبان ، عبد الحسين (٢٠٠٣) : معوقات الانتقال إلى الديمقراطية في الوطن العربي – الديمقراطية الموعودة والديمقراطية المفقودة ، ضمن كتاب / مداخل الانتقال إلى الديمقراطية في البلدان العربية – تأليف / إسماعيل الشطي وآخرون ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية .

- شكر ، عبد الغفار (٢٠٠٣) : المجتمع المدني ودوره في بناء الديمقراطية ، ضمن كتاب / المجتمع الأهلي ودوره في بناء الديمقراطية – تأليف : عبد الغفار شكر ومحمد مورو ، دمشق ، دار الفكر .
- الشويرى ، يوسف (٢٠٠٣) : الشورى والليبرالية والديمقراطية في الوطن العربي – آليات الانتقال ، ضمن كتاب / مداخل الانتقال إلى الديمقراطية في البلدان العربية – تأليف / إسماعيل الشطي وآخرون ، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية .
- صالح ، نازلي (١٩٧٩) : الديمقراطية والتربية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية.
- عبد الحميد ، طلعت (٢٠٠٤) : عولمة القيم وقيم العولمة ، في كتاب / تربية العولمة وتحديث المجتمع _ تأليف / طلعت عبد الحميد وآخرون ، القاهرة ، دار فرحة للنشر والتوزيع .
- عبد العزيز ، علا (١٩٩٦) : الإطار السياسي والقانوني الحاكم لعملية التحول الديمقراطية في مصر في الفترة من (١٩٧٦– ١٩٩٢م) ، في كتاب / حقيقة التعددية السياسية في مصر ... ، تحرير / مصطفى كمال وكمال المنوفي ، القاهرة ، مكتبة مدبولي .
- عبد المجيد ، وحيد (٢٠٠٠) : الديمقراطية في الوطن العربي في كتاب / المسألة الديمقراطية في الوطن العربي – تأليف / على الكواري وآخرون ، سلسلة كتاب المستقبل العربي (١٩) ، بيروت ، مركز دارسات الوحدة العربية .

- عبدالسلام، شوقي (١٩٩٠): اتجاهات المعلمين والطلبة نحو السلوك في المدرسة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع٧، كلية التربية- جامعة المنوفية.
- عبدالله / شادية فتحي (٢٠٠٤) : الاتجاهات المعاصرة في دراسة النظرية الديمقراطية ، سلسلة دراسات سياسية نظرية (١) ، الأردن ، المركز العلمي للدارسات السياسية .
- علي ، سعيد إسماعيل (١٩٩٦) : سياسة التعليم في مصر ، القاهرة ، عالم الكتب.
- علي ، سعيد إسماعيل (١٩٩٨) : التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، عالم الكتب .
- الغزالي ، محمد (١٩٨٩) : السنة النبوية بين أهل الفقه وأهل الحديث ، القاهرة ، دار الشروق .
- غليون ، برهان (٢٠٠٠) : منهج دارسة مستقبل الديمقراطية في البلدان العربية – مقدمة نظرية ، في كتاب / المسألة الديمقراطية في الوطن العربي _ تأليف على خليفة الكواري وآخرون، سلسلة كتب المستقبل العربي (١٩) ؛ بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية .
- فتحي ، شادية (١٩٩٧) : الدور السياسي للمؤسسة التشريعية في مصر – دراسة مقارنة لبرلمانات ١٩٦٤م ، ١٩٧٦م، ١٩٨٧ م، رسالة دكتوراه، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة .
- فتحي ، شادية (٢٠٠١) : مستقبل التحول الديمقراطي في مصر ، ضمن سلسلة مصر في عيون شبابها "شباب الباحثين ومستقبل التنمية في مصر – إشراف/ صلاح سالم زرنوفة ، جامعة القاهرة ، مركز

دراسات وبحوث الدول النامية – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية .

- القرضاوي ، يوسف (١٩٩٣) : من هدى الإسلام فتاوى معاصرة ، ج٢ ، القاهرة ، دار الوفاء للطباعة والنشر بالمنصورة .
- القطب ، سمير عبد الحميد (٢٠٠٤) : ظاهرة عنف الشباب في المجتمع العربي أسبابها وآثارها وسبل علاجها من منظور تربوي – دراسة مسحية ، البحرين ، مركز معلومات المرأة والطفل .
- القطب ، سمير عبد الحميد (٢٠٠٥) : أولويات الإصلاح المجتمعي كما يراها أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومتطلباته التربوية " دراسة ميدانية " ، مجلة مستقبل التربية العربية ، مج١١ ، ع٣٨ ، المكتب الجامعي الحديث بالإسكندرية ، يوليو.
- قنديل ، أماني (١٩٩٥) : عملية التحول الديمقراطي في مصر (١٩٨١ –١٩٩٣) ، القاهرة ، مركز ابن خلدون للدارسات الإنمائية .
- كمال ، نادية يوسف (٢٠٠١) : اتجاهات حديثة في صنع السياسية التعليمية ، مستقبل التربية العربية ، مج ٧ ، ع ٢٠ ، المكتب الجامعي الحديث بالإسكندرية ، يناير .
- الكواري ، على خليفة (٢٠٠٠) : مفهوم الديمقراطية المعاصرة ، في كتاب / المسألة الديمقراطية في الوطن العربي – تأليف على خليفة الكواري وآخرون ، سلسلة كتب المستقبل (١٩)، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية.
- الكيالي ، عبد الوهاب وآخرون (١٩٩٤) : الموسوعة السياسية ، ج٢ ، بيروت ،

المؤسسة العربية للدارسات والنشر .

- مارتيان ، جاك (١٩٦٢) : الفرد والدولة ، ترجمة / عبدالله أمين ، بيروت ، دار مكتبة الحياة .
- محمد ، على محمد (١٩٨٠) : أصول الاجتماع السياسي – السياسية والمجتمع في العالم الثالث ، ج٢ ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- المخادمي ، عبد القادر رزيق (٢٠٠٤) : آخر الدواء ... الديمقراطية ، القاهرة ، دار الفجر للنشر والتوزيع .
- مركز التطوير التكنولوجي (١٩٩٦) : التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، وزارو التربية والتعليم .
- مصطفى ، يوسف (١٩٩٣) : نحو مدرسة ثانوية عامة من أجل الإعداد للحياة ، مجلة التربية المعاصرة ، ع٢٥، القاهرة ، النيل للنشر والتوزيع ، يناير .
- مطاوع ، إبراهيم وويصا ، شفيق (١٩٨٠) : دراسات تربوية في بناء الديمقراطية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .
- مفتى ، محمد أحمد (٢٠٠٢) : نقض الجذور الفكرية للديمقراطية الغربية ، كتاب المنتدى (٢٨) ، سلسلة تصدر عن المنتدى الإسلامي ، إصدارات مجلة البيان .
- مكروم ، عبد الودود (٢٠٠٤) : ثقافة الديمقراطية – مدخل لتحديد دور التربية في تحقيق الأمن القومي العربي ، في كتاب / القيم ومسئوليات المواطنة ، تأليف عبد الودود مكروم، القاهرة ، دار الفكر العربي .

- منتدى الفكر العربي (١٩٩١) : التقرير النهائي لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي – تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين (الكارثة والأمل) ، الأردن ، عمان .
- النجيحي ، محمد لبيب (١٩٨٤) : التربية أصولها الثقافية والاجتماعية القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
- هلال ، على الدين (١٩٨٦) : مفاهيم الديمقراطية في الفكر السياسي الحديث ، في التطور الديمقراطي في مصر : قضايا ومناقشات ، تحرير على الدين هلال ، القاهرة ، نهضة الشروق .
- هلال ، على الدين (١٩٩٦) : عملية التحول الديمقراطي ومستقبلها في مصر ، ضمن كتاب / مصر في القرن الحادي والعشرين – الآمال والتحديات ، تحرير / أسامة الباز ، القاهرة ، مؤسسة الأهرام .
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٨) : الإدارة المركزية للتعليم الثانوي ، القاهرة ، مطابع الوزارة .
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١) : ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم ، القاهرة ، قطاع الكتب .
- يسن ، السيد (١٩٩١) : الوعي القومي المحاصر – أزمة الثقافة العربية ، القاهرة ، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام.

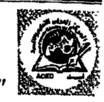
ثانياً : المراجع الأجنبية

- A. Dahl, Robert (1989): Democracy And Its Critics, New Heven, Ct: Yale University Press,
- Aboo Talebi, Ali (1995): "Democratization In Developing Countries" 1980-1989, The Journal Of Developing Areas, Vol.29, No.14.
- Ben-Gurion, David (1992): Democracy And Modernity, In Ternational Colloquium On The Centenary, Studies In Human Society, Vol. 4, Leiden, N.Y.
- Brose, D. A. (1991): Cultural Democracy, Folks cools and Community Development, Some Ethical and Philosophical Issues, Eric: ED 345896.
- Carr, J. & Hartnett, A. (1996): Education And The Struggle For Democracy-The Politics Of Educational Ideas , Great Britaion , Buckingham , Open University Press. (نقلاً عن كمال، ١٨٦،٢٠٠١)
- Diamond, Larry (1997): Is The Third Wave Over?, Journal Of Democracy, Vol.7, No.2.
- Held, David (1996): Models Of Democracy, Cambridge-Polity Press.(نقلاً عن (عبدالله، ٢٠٠٤، ٢٣)

- Holms, Emma (1991): Democracy In Elementary School Classes, Social Education, Vol. 55, No. 3, PP 172-187.
- Huntington, Samuel P. (1990): The Third Wave. Democratization In The Late Twentieth Century. (Oklahoma, University Of Oklahoma Press).((نقلاً عن مفتي، ٢٠٠٢، ١٦)
- Ingersoll, David (1971): Communism, Fascism, And Democracy. (Columbus, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Company).
- Kelly, C. & Goodwin, G. (1983): Adolescents Perception of Three styles of Pamtal Control, Adolescence, No. 18, PP567-579.
- Lanir, Z. (1991): Educating for Democratic Behavior in an Intercultural context, International Journal of Intercultural Relations, No. 15, PP 327-343.
- Mclean, Iain (1996): Oxford Dictionary Of Politics, N. Y. Oxford University Perss.
- Muller, Wolf H. (1978): The Need For Teacher Training And Training Model To Promote Democratic Teaching Behavior, Scientia Pedagogic Experimentalis.
- Novak, Michael (1982): The Spirit Of Democratic Capitalism. (New York, Simon & Schuster Pub).
- Obenchain, Kathryn (1998): An Ethnographic Study of the qualities and characteristics of democratic elementary

Classrooms Which motivate Students To Civically Participate, D.A.I, Vol. 58,No. 12, PP 45-61.

- Rejai, M. (1967): Democracy, The Contemporary Theories. (New York, Atherton Press.)(نقلاً عن مفتى، ٢٠٠٢،١٣)
- Sayer, J. & al. (1995): Developing schools for Democrat In Europe An Example for Trans- European Co- operation In Education, Eric: ED 4022581.
- Shkler, N. J. (1993): Obligation, Loyalty, Exile, Journal Of Political Theory, Vol. 21, No.2, May. (نقلاً عن (مكروم، ٢٠٠٤
- Shumpeter, Joseph A (1959): Capitalism, Socialism, And Democracy. (London, Ruskin House, George Allen, Unwin Ltd).
- Smith, B. C. (1996): Understanding Third World Politics, Theories Of Political Change And Development, Bloomington And Indiana Polic: Indiana University Press.
- Smith, T.V, & Lindemanm Edward C. (1953): The Democratic Way Of Life. (New York, Mentor books).
- Solitis, J. (1999): Democracy And Teaching, In Ethich In Education, Edited By W. Denner, N. Y. Garland Publishing.
- Vanhanen, Tatu (1990): The Process Of Democraatization. A Comparative Study Of 147 States, 1980–88 (New York, Taylor & Francis, Lnc).

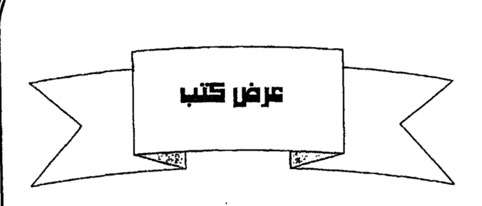


The Secondry School and the Development of a Democratic Culture in the Context of Democratic Change for the Egyptians Society "Rality and Ambition"

Dr. Samir AL-Qutob   Dr. Hanan rizk

The study aimed identifying the essence of the democracy culture and its significance in the educational morals. Moreover, it aimed at recognizing the level of contribution of the secondary school in the development of its students' democracy culture and the actual democracy practice of the secondary school students (for example: participating in the student unions, the school parliament, the debate groups and the classroom newspaper). Additionally, the study records the difference between the contributions of both the general and the technical secondary education towards the democracy culture development.

A questionnaire was used and revealed the deficiency of the secondary school in the democracy culture development in the context of the democratic transformation of the Egyptian society. The study concluded with a suggested vision in order to activate the role of the secondary school in the development of the democracy culture. It identifies the educational and ideological piers of this role in addition to the school mechanisms in developing the democracy culture.



لله مايكل ج. مور، ويليام اندرسون لله:

لله المرجع في: التربية عن بعد لله

عرض

أ. هناء عودة



مايكل جراهام مور، ويليام اندرسون

المرجع في: التربية عن بعد

عرض أ.هناء عودة**

حظي هذا الكتاب المتميز الذي يقع في عدد صفحات ٨٩٦ من القطع الكبير، بمساهمات لخمسين عالماً في مجال التربية عن بعد سعيا لالقاء الضوء على طبيعة المعرفة الكائنة في المجال، ليسترشد الطلاب، والباحثين، والممارسين، وصانعي السياسات بالجهود المعرفية المتاحة سعيا للبحث عن المعرفة الجديدة، وتطوير الكائنة، أو تصميم برامج وابحاث ومشروعات جديدة.

وقام كل عالم بمسح للبحث العلمي في حدود مساهمته وفي إطار تخصصه الدقيق بالمجال بهدف الإجابة عن **ثلاثة تساؤلات رئيسة، هي:**

(١) ما هو الوضع الراهن في مجال متخصص للبحث العلمي في اطار التربية عن بعد المعاصرة الأمريكية؟

(٢) ما المعرفة المتاحة في هذا الاطار وتستند الى براهين امبيريقية؟

(٣) ما طبيعة الابحاث المستقبلية في ضوء التحولات الحالية؟

ولا يعد هذا الكتاب من الكتب التي تعالج قضية أفضل ممارسات التربية عن بعد، أو كتيباً لتعليمات توجيهية إرشادية للممارسين؛ حيث يوحي استخدام كلمة كتيب "Handbook" في العنوان، ولكن يعد هذا الكتاب بحق أطروحة فكرية موسوعية للعديد من الرؤى والتصورات التي تشمل كافة أبعاد المجال.

** معيدة بكلية التربية – جامعة عين شمس.

"Handbook" في العنوان، ولكن يعد هذا الكتاب بحق أطروحة فكرية موسوعية للعديد من الرؤى والتصورات التي تشمل كافة أبعاد المجال.

وينطوي الكتاب على افتتاحية تتألف من أربع صفحات، يتلوها تصور موجز لأهم الملامح الرئيسية العامة للكتاب، يقع في إحدى عشرة صفحة قام بإعدادها د. مايكل جراهام مور محرر الكتاب ورئيس تحرير المجلة الأمريكية للتربية عن بعد "Education American Journal of Distance" والمستشار العلمي للعديد من المؤسسات الحكومية، وغير الحكومية وأستاذ التربية عن بعد بجامعة بنسلفانيا وأستاذ زائر في العديد من الجامعات المرموقة، ويؤكد مور في هذا السياق على أنه بالرغم من أن التكنولوجيا جديدة إلا أن للتربية عن بعد تاريخ غني على المستوى المؤسسي، والفلسفي، وغيرها من القضايا غير التكنولوجية. ومن ثم لا يمكن البدء ببرامج للتربية عن بعد بدون تعميق فهم تلك القضايا.

وينقسم الكتاب إلى سبعة أقسام، هي:

(١) الأسس التاريخية والفكرية. (٩ فصول)

(٢) التعلم والمتعلمون. (٩ فصول)

(٣) التصميم التعليمي والتدريس. (٩ فصول)

(٤) السياسات، الإدارة، والتنظيم. (إحدى عشر فصلاً)

(٥) جماهير متمايزة للتربية عن بعد. (ثمانية فصول)

(٦) اقتصاديات التربية عن بعد. (ثلاثة فصول)

(٧)　توجهات عالمية. (ستة فصول)

ومن الأفكار الأساسية التي طرحها سابا "Farhad Saba" في الفصل الأول تبني الفكر الأمريكي كمدخل براجماتي للتربية عن بعد لا يعتمد على نظريات، لكن يوظف ديناميات النظم لوصف التربية عن بعد كنموذج اجتماعي صناعي داخل سياق ما بعد صناعي. ونظرا لأن التعلم على الخط (أحدث صيغ التربية عن بعد) فيمكن تنظيم معلومات عن كل متعلم بصورة فردية، بما في ذلك معرفته السابقة، والعمليات التي يستخدمها المتعلم في بناء المعرفة الجديدة، وعلى ذلك فمن المتوقع أن يفسر نموذج التعلم الجديد التعليم كعملية تفرز نتائج متوقعة، وغير متوقعة، يمكن استشرافها لكن لا يمكن الجزم بها.

أما أهم ما يستلفت النظر في نظرية بورج هولمبرج "Borje Holmberg" للتربية عن بعد المرتكزة على التعاطف الوجداني أن مئات من مقررات التربية عن بعد في جميع أنحاء العالم ما هي إلا كتيبات إرشادية أكثر من كونها تمثيل حواري للمحتوى التعليمي، حيث يؤكد هولمبرج على أسلوب الحوار والنقاش كأداة تفضي إلى التعلم الحقيقي.

وأضاف تيري أندرسون "Terry Anderson" بعداً هاماً إلى أبعاد التفاعلات المختلفة التي تتم في سياق عملية التعليم/ التعلم، وهو التفاعل مع المحتوى من خلال التعامل مع العوامل الذكية "Intelligent Agents" والتي تتسم بكونها عناصر شبه مستقلة، تعيش لفترات طويلة، يمكن توقع سلوكياتها، وقابلة للتطويع والتعديل المستمر، حيث يتم التفاوض بين تلك العوامل لدعم الموضوعات التي يتم طرحها

للحصول على معرفة بشأنها، من خلال توظيف آليات الشبكة الدلالية "Semantic Web": وتركز الفصول بصورة إجمالية على أبعاد متمايزة تصف التقييم، والتقويم، والتصميم البحثي، والمعايير، والأطر، وبرامج، وجودة بيئات التربية عن بعد بهدف تقليص التباعد الاجتماعي، والفني، والاقتصادي، والجغرافي، والفكري الذي يفصل المعلمين عن المتعلمين.

كما استهدف الكتاب التركيز على سبعة مجالات بحثية تجسدت في عناوين أقسام الكتاب كأسلوب يوضح كيفية ممارسة التربية عن بعد على مستوى المعلم، والمستوى الإداري، وتداعيات التوسع في التربية عن بعد على نظرية التربية وممارسة البحث التربوي.

فضلاً على ما سبق، يمكن الادعاء بأن الموجه الفكري المشترك بين المساهمين في الكتاب هو معالجة الملامح المتعددة للتربية والنظم التربوية التي تتطلب تحولاً أفرزته التوجهات التي تنادي بها التربية عن بعد والتي ترتكز على تبني مدخل أين المتعلم، بدلاً من أين المعلم؟

"From Where the Teacher is to Where the Learner is."

كذلك يؤكد هذا الكتاب على أهمية الانتباه إلى بناء أساس نظري راسخ للممارسة والبحث التربوي، حيث يسهم هذا الجهد الفكري في الوقوف على آخر ما توصل إليه أدب المجال بحيث يعد منطلقاً للباحثين من أين يبدأوا حيث تتوافر لديهم إمكانية مراجعة المعرفة الحالية المتاحة، كما تتيح للممارسين مراجعة الممارسات السابقة (على سبيل المثال: ماذا

نجح من ممارسات؟، وماذا فشل؟ ولماذا؟).

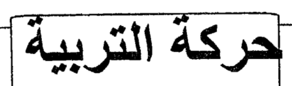
ونظراً لضخامة الكتاب فمن العسير جداً في تلك المساحة المحدودة أن نقدم مراجعة لكل فصل، أو حتى للسبعة أقسام، لكن كما سبق قوله آنفاً أن كل مؤلف كان عليه الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابق ذكرها. واجتهد الجميع في تقديم إجابات متمايزة تتسق مع المدخل، والخلفية العلمية لكل منهم مما أكسب الكتاب قيمة علمية هائلة.

ويعد هذا الكتاب، في واقع الأمر، إسهاماً هاماً لمجال التربية عن بعد، لطموحه الشديد في تحقيق أهداف هامة أثارت حماسة مايكل مور ووليام أندرسون ليتولوا مثل هذا المشروع الضخم، ويلخص مور القوى المحركة وراء هذا الجهد الهائل في الفقرة الختامية "Overview" من الذي قدمه، والتي تنص على:

إن أكثر ما يهدد النجاح الممكن للتربية عن بعد ليس الإهمال والرفض الذي تعرضت له في الماضي، لكن الذي يعد خطراً محدقاً بالفعل هو الحماسة المفرطة التي نوليها للتكنولوجيا والتي يمكن أن تفضي إلى نقص التمويل، نقص العمالة، والتصميم الردئ، وسوء الإدارة التي يمكن أن تصيب البرامج المقدمة. فإذا حاول هذا الكتاب تحجيم هذا الحماس المفرط، وإحلاله بفهم قائم على نظريات للتكاليف، ودعم الاستثمار، والتدريب، وتفهم وإدراك دور الإدارة، ومراقبة التعلم وتقييمه، ودعم المتعلمين، والتخطيط على المدى البعيد، وتطوير نظم جديدة ومتمايزة لتقديم المحتوى التعليمي – فإن هذا يعني أن المؤلفين قد قدموا إسهاماً هاماً".

وعلى الرغم من تفجر الاهتمام بتطبيقات التكنولوجيا التفاعلية المرتكزة على الكمبيوتر وإمكاناتها المستقبلية في المجال التربوي، إلا أن الكتاب لا يتمحور حول

التكنولوجيا، لكنه يعالج التداعيات المتصلة بانفصال المعلمين عن المتعلمـين، ومـن ثـم الحاجة إلى التكنولوجيا لتجسير هذا الانفصال. فالكتاب موجه من العلماء والأكاديميين إلى كل من يهتم بدعم البحث العلمي في المجال، وتطوير ممارساته.



الندوات والمؤتمرات

- ندوة خبراء التخطيط الاستراتيجي للنهوض بالعالم الإسلامي
١-٣ نوفمبر ٢٠٠٦

- مؤتمر الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة
"الواقع وآفاق المستقبل"

عرض/
أ.د. ضياء الدين زاهر



ندوة

خبراء التخطيط الاستراتيجى للنهوض بالعالم الإسلامى

الرباط: ١-٣ نوفمبر ٢٠٠٦

د. ضياء الدين زاهر*

عقد فى رحاب المنظمة الإسلام للتربية والعلوم والثقافة (الايسيسكو) اجتماعاً لرؤساء مراكز التخطيط والدراسات الاستراتيجية فى موضوع : التخطيط الاستراتيجى للنهوض بالعالم الإسلامى تحت شعار " نحو وعى استراتيجى إسلامى أصيل ومعاصر للنهوض بالبناء الحضارى للعالم الإسلامى" وذلك فى الفترة من ١-٣ نوفمبر ٢٠٠٦ بحضور خبراء ممثلين لمراكز التخطيط والدراسات الاستراتيجية فى كل من: دولة الإمارات العربية المتحدة، والجمهورية الإسلامية الإيرانية، المملكة العربية السعودية، جمهورية مصر العربية، المملكة المغربية والجمهورية الإسلامية الموريتانية، وقد هدف الاجتماع إلى وضع تصور لتحقيق الأهداف التالية:

- وضع توجهات إستراتيجية لتحديد متطلبات البناء الحضارى المستقبل للعالم الإسلامى؛
- تحديد الاحتياجات والخصوصيات والتحديات لصياغة وعى إستراتيجى فاعل ومتفاعل؛

* رئيس التحرير

- تبادل الخبرات والتجارب فى مجال التخطيط الاستراتيجى الإسلامى؛
- إيجاد شبكة تضم جميع مراكز الدراسات والتخطيط فى العالم الإسلامى قصد تبادل الخبرات والقيام بدراسات استشراقية حول الوضع التربوى والعلمى والثقافى بشكل كامل.

وقد فتح الاجتماع بكلمة توجيهية لمعالى المدير العالم لمنظمة (الايسيسكو) الدكتور **عبد العزيز بن عثمان النويجرى**، حث فيها على أهمية التخطيط الاستراتيجى وضرورة إنشاء شبكة راصدة وهو حدة للجهود الإسلامية فى هذا المجال.

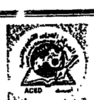
خرجت الندوة بتوصيات لعل فى مقدمتها:

- دعوة مراكز الدراسات والبحوث الإستراتيجية إلى تنسيق جهود خدمة للعمل الإسلامى المشترك.
- إنشاء شبكة للتواصل لمراكز الدراسات الاستراتيجية فى العالم الإسلامى فى مقر الإيسيسكو، على أن تكون لها لجنة تحضيرية من دولة الإمارات العربية المتحدة والجمهورية الإسلامية الإيرانية والمملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية والمملكة المغربية والجمهورية الإسلامية الموريتانية، والإيسيسكو واتحاد جامعات العالم الإسلامى، يكون من مهامها وضع إستراتيجية للتنسيق والتكامل بين مختلف المراكز فى العالم الإسلامى.
- الحث على الاهتمام بالحملات الإعلامية المخططة سلفا فى مختلف وسائل الإعلام، لتصحيح الصورة النمطية عن الإسلام والمسلمين فى مرآة الآخر.

- الحث على تطوير عمل الجامعات فى العالم الإسلامى ومراكز البحث العلمى والتكامل بينهما.
- العناية باللغة العربية ولغات الشعوب الإسلامية ذات الأهمية الثقافية والحضارية وتشجيع الترجمة بما يخدم التواصل الثقافى.
- الاهتمام بالتدريب ونقل المهارات والتعليم المستمر لتأهيل الموارد البشرية، ووضع الخطط والاستراتيجيات التنفيذية لهذا الغرض.
- حماية خصوصية كل مجتمع وثقافته وتاريخه وإنجازاته الحضارية وإسهامه فى الحضارة الإسلامية.
- الحث على الاعتدال فى الطرح والتخطيط والاستشراف فى مجالى التربية والتعليم.
- معالجة التحديات بما فيها البيئة، الفقر، التطرف والعولمة برؤية إسلامية.

- اعتماد التخطيط الاستراتيجى فى العالم الإسلامى وإعطائه بعدا مؤسسيا يجعل الدول الأعضاء فى الإيسيسكو تأخذ به وتتبناه.
- تنمية روح الحوار وآلياته بهدف إزالة الخلافات والتوترات فى العالم الإسلامى، وإنتاج المرجعيات فى هذا المجال الحيوى المهم.
- إنشاء مرصد إستراتيجي في الإيسيسكو لرصد كل الأساليب الصريحة أو الضمنية التي تستهدف تشويه الإسلام.
- تخصيص جوائز سنوية للبحوث الجامعية الرائدة.

- تنمية الوعى بثقافة الجودة ومعاييرها فى مختلف المؤسسات التعليمية.
- ضرورة تعزيز التواصل والتعاون بين الجامعات الإسلامية خدمة للأهداف الإسلامية المشتركة.
- حث العالم الإسلامى على حماية ودعم الإنجازات العلمية للمجتمعات الإسلامية.
- إيجاد خطاب تنويرى إسلامى يستند إلى الأصالة فى غير انغلاق والمعاصرة فى غير ذوبان.



مؤتمر الأطفال العرب ذوو الاحتياجات الخاصة

القاهرة: الواقع وآفاق المستقبل

د. ضياء الدين زاهر

امتداداً للدور التنويرى الفعال للمركز العربى للتعليم والتنمية (أسد)، ولمجلة مستقبل التربية العربية التي تصدر عنه، عقد المركز مؤتمره السنوى الثاني تحت عنوان " الأطفال العرب ذوي الاحتياجات الخاصة: الواقع وآفاق المستقبل" بالقاهرة في الفترة ما بين (١٦ - ١٨ يوليو ٢٠٠٦) وذلك بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) وبمشاركة فعالة من الجمعية المصرية للتربية المبكرة ومركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار لمجلس الوزراء وجامعة عين شمس.

وقد انطلقت أهمية هذا المؤتمر من ضرورة التصدي لموضوع الأطفال العرب ذوى الاحتياجات الخاصة، أو ما يطلق عليهم اليوم " بأصحاب الحقوق الخاصة" وفقا لأحداث التعريفات للعديد من الأسباب الهامة لعل فى مقدمتها:

- التزايد المستمر فى حجم ونسبة هؤلاء الأطفال، وخطورة بل حتمية الاكتشاف المبكر لهم والتشخيص الدقيق لاحتياجاتهم الخاصة، والتدخل المبكر الصحيح حياله.
- الأبعاد الإنسانية التي تحتم الالتفات إلى هذه الشريحة فى المجتمع والتى تتزايد نسبتها بشكل واضح.
- الأبعاد المجتمعية لرعاية هؤلاء الأطفال، إذ تنمى لديهم الإحساس بالإنتماء والمواطنة، والشعور بأن المجتمع يهتم بهم ويحرص عليهم.

- الأبعاد الدينية التي تؤكد على العناية بالضعفاء والأخذ بيديهم والحرص على حقوقهم حتى لا تضيع أمام تيار الجماعة.
- الأبعاد الاستثمارية التي يجنيها المجتمع من رعاية هؤلاء الأطفال وتنميتهم على نحو يجعلهم قادرين على المشاركة المنتجة فى المجتمع والإبداع فى المجتمع.
- العوائد الإيجابية للبرامج المختلفة التي أعدت وطبقت لرعاية وتأهيل وتنمية هؤلاء الأطفال.

وقد تحددت أهداف المؤتمر فيما يلى:

- الارتقاب الواعي العام بقضايا تأهيل الأطفال العرب ذوى الاحتياجات الخاصة، بمختلف فئاتهم ودرجاتهم. وبشكل خاص فئة الموهوبين والنابغين والمعاقين بمختلف أنواع الإعاقة والمحرومين حضارياً وثقافياً.
- استقطاب الجهود الأهلية التطوعية ومؤسسات المجتمع المدنى وتوجيهها نحو تقديم الرعاية والتأهيل ومختلف الخدمات اللازمة لهؤلاء الأطفال.
- التقويم الاجتماعى والمهنى وسياسات لحركات رعاية وتأهيل الأطفال العرب ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تدعيم الجهود الحكومية لتطوير برامج رعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة والتخطيط العلمى لتوفير بيئات إبداعية تنمى قدرات ومبادرات هؤلاء الأطفال.
- التأكيد على احترام حقوق الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة كبشر وعلى دورهم كمنتجين.
- إبراز المنظمات والهيئات الدولية والإقليمية فى دعم الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، وتمويل برامج رعايتهم وتأهيلهم.
- تشبيك المؤسسات الأهلية والحكومية فى إطار شبكة موجه لتفعيل رعاية وتأهيل

الأطفال العرب ذوى الاحتياجات الخاصة.

وقد دارت محاور المؤتمر حول ما يلى:

المحور الأول: واقع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى الوطن العربى

- أطفال الشوارع.
- الأطفال العاملون.
- أطفال النزاعات المسلحة.
- الأطفال ذوى الإعاقة.
- الأطفال تحت الاحتلال.
- الأطفال المتفوقين عقلياً.
- الأطفال المرضى بأمراض خطيرة مزمنة.

المحور الثاني: الرعاية والتأهيل الصحى والنفسى والتربوى للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

- الرعاية والتأهيل الصحى.
- الرعاية والتأهيل النفسي.
- الرعاية والتأهيل التربوى.

المحور الثالث: المشاركة المجتمعية فى رعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة

- دور الإعلام.
- دور الأسرة.
- دور القطاع الأهلى.
- دور الأحزاب ومنظمات المجتمع المدنى.
- دور مؤسسات التعليم الرسمية.
- دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى (المراكز الثقافية – النوادى – المكتبات– دور العبادة).

المحور الرابع: الأطفال الموهوبين والنابغون بين العزل والدمج

المحور الخامس: نماذج وتجارب محلية وعالمية فى تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة

- نماذج وتجارب محلية.
- نماذج وتجارب إقليمية.

المحور السادس: دور الهيئات والمنظمات الدولية والإقليمية فى رعاية وتأهيل

ذوى الاحتياجات

كما عقدت على هامش المؤتمر حلقات نقاشية وورش عمل حول:

- دمج ذوى الاحتياجات الخاصة بين القبول والرفض.
- آليات تقييم ذوى الاحتياجات الخاصة (الفرز والتشخيص والتدخل).
- حقوق ذوى الاحتياجات الخاصة بين الواقع والمستهدف.
-

وقد شارك فى فعاليات هذا المؤتمر أكثر من (١٢٠) مشاركاً يملكون جهات عديدة لعل فى مقدمتهم:

- قيادات الجامعات ومراكز البحث العلمى.
- أعضاء هيئات التدريس الجامعية والبحثية والخبراء فى مجالات الطفولة.
- الباحثون وطلاب الدراسات العليا بالجامعات ومراكز البحوث المختلفة.
- المفكرون والمهتمون بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- الجهات الأهلية المعنية بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- المنظمات الدولية والإقليمية ذات الصلة.
- أعضاء قطاع الإعلام بكافة فروعه.
- القيادات والمدراء بالمؤسسات والهيئات المحلية المعنية بالطفولة المبكرة.
- صانعى السياسات ومتخذوا القرارات.

وقد انتهى المؤتمر إلى التوصيات التالية:

- إدراكاً لخطورة لتحديات التي تواجهها أمتنا العربية و الإسلامية و المخاطر و المعوقات التي تعترض مسيرة تنميتها , و التي تفرضها تيارات العولمة و متغيراتها .
- و إيماناً بقدرة أمتنا العربية على مواجهة تلك المخاطر , و على الاستفادة

من وإمكانات الثورة المعرفية و من فرصها المتاحة , بغية تنظيم مواردها البشرية .

- و تقديراً للأهمية القصوى للمكانة التي يحتلها الأطفال العرب ذوى الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم (موهوبين و فائقين و معاقين و في الظروف الصعبة بمختلف اشكالها من حرمان حضارى و ثقافي و اهمال و اساءة معاملة و عمالة الأطفال دون السن القانونية و وجود الأطفال في الشوارع هذا بالإضافة للأ طفال العرب الذين يعيشون تحت الأحتلال و في النزاعات المسلحة) .

- و وعياً بأن الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة لهم الحق في الحياة و النماء كما جاء في الديانات السماوية و ضرورة تمكينهم من الاسهام الفعال في مجالات التنمية المختلفة بإعتباره المبدأ الذى ترتكز عليه كل أشكال التنمية و أطيافها .

و أخذاً في الأعتبار كل ما دار في المؤتمر من أشغال و فعاليات تضمنت مناقشات مستمرة خلال أيم المؤتمر الثلاثة.

يوصى المجتمعون بما يلى :

١. الدعوة الى إنشاء اتحاد نوعى على المستوى الأقليمى العربى لرعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة و قادراً على التواصل مع الاتحاد ات الوطنية و منسقاً معها فيما يختص بوضع السياسات و التوجهات و كافة الجهود الكفيلة بتطوير مجالات رعاية و تأهيل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة .

٢. التوصية بتعريب و استخدام التصنيف الدولى الوظيفى الحديث للعاقة و المعوقين I.C.F الصادر عن منظمة الصحة العالمية سعياً نحو تجسير العلاقات مع دول العالم فى هذا الصدد .

٣. التوصية بنشر الثقافة الجنسية المستنيرة لدى الأطفال المعاقين و بحث جوانب و شئون العلاقات الزواجية و الوالدية بين مختلف الاعاقات .

٤. الاشادة بإعلان الرباط حول قضايا الطفولة فى العالم الاسلامى و الصادر عن

المؤتمر الاسلامى للوزراء المكلفين بشؤون الطفولة المنعقد فى خلال الفترة ما بين ٧ – ٩ نوفمبر ٢٠٠٥ بالرباط , بدعوة من المنظمة الاسلامية للتربية و العلوم و الثقافة و منظمة اليونيسيف و الامانة العامة لمنظمة المؤتمر الاسلامى .

٥. التنويه بانجازات معال الدكتور عبد العزيز بن عثمان التويجرى المدير العام للمنظمة الاسلامية للتربية و العلوم و الثقافة لقائدة الطفولة فى العالم الاسلامى

٦. دعوة المنظمات و الجمعيات و الهيئات العربية و الاقليمية الحكومية و الأهلية إلى ايلاء مزيد من العناية بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى برامجها و خطط عملها مع الاعتراف بجهودها المتميزة فى هذا الصدد , و نطلب منها تعظيم سبل التعاون و التنسيق و التكامل فيما بينها فى مجال تنفيذ الاتفاقيات الدولية التى تكفل حقوق الطفل ذوى الاحتياجات الخاصة و توفر متطلباتها , مع تدعيم دور المجالس القومية و الوطنية فى رعاية الطفولة و وضع سياسات و استراتيجيات للنهوض بذلك الدور .

٧. العمل على نشر الوعى بحقوق الطفل و تقديرها و حمايتها و فنية التعامل معها فى البيت و المدرسة و مؤسسات صنع الثقافة فى المجتمع .

٨. دعوة الأمم المتحدة و وكالاتها و لجانها التقيمية المعنية بالطفولة لإيلاء مزيد من الدعم المالى و الفنى لجميع مؤسسات رعاية الطفل ذو الاحتياجات الخاصة لتمكينها من القيام بمتابعة توصيات هذا المؤتمر , و كذلك القيام بدراسات أخرى مكثفة و متعمقة لقضايا الطفولة ذات الاحتياجات الخاصة .

٩. الدعوة لبذل الجهود لحث رجال الأعمال و المستثمرين العربة فى التعاون لتوجيه استثماراتهم نحو صناعة و إنتاج المواد الثقافية للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمختلف أشكالهاو نماذجها التكنولوجية.

١٠.دعوة الاكاديميات الفنية و الثقافية فى الأقطار العربية إلى السماح للجمعيات و

الهيئات المعنية برعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بحضور خؤلاء الأطفال لبعض الحفلات الفنية سعياً نحو دمجهم فى المجتمع .

١١.دعوة الجهات العلمية و الاكاديمية للبحث فى توحيد المصطلحات الأساسية فى مجالات الطفولة ذات الاحتياجات الخاصةو تحديدها تحديداً دقيقاً و الاتفاق على هذه التعريفات فى مختلف الدول العربية .

١٢.دعوة وسائل الاعلام المتخلفة الى وضع خطط مدروسة و موجهة لتنبيه الرأى العام و زيادة الوعى العام بحتمية الاكتشاف المبكر للاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة , و تقديم الرعاية المناسبة للموهوبين بمختلف فئاتهم لتمكينهم من الوصول لأقصى قدراتهم بما يساعدهم على تقديم حلول ابداعية ابتكارية لمكشلات دولنا العربية .

١٣.دعوة مراكز و هيئات الاعاقة للقيام بجهود ملموسة فى سبيل تحقيق الاكتشاف المبكر و التشخيص الصحيح لمختلف فئات و أنواع و أعداد الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة و تطوير الأدوات و الأساليب العلمية البحثية فى هذا الصدد حتى تقترب الرعاية التى تقدم لهم من الوقاية عند المستوى الثانى سعياً نحو تجنب العواقب و المضاعفات التى قد تترتب على التلكؤ فى القيام بمثل هذا الاكتشاف و التشخيص المبكر و الصحيح

١٤.دعوة الهيئات الطبية و الصحية و الدينية و الاعلامية لتكثيف حملاتها بما يضمن زيادة الوعى العام بالاسباب العضوية الوراثية التى قد تؤدى الى ظهور الاعاقات , و بشكل خاص زواج الاقارب و زيادة عمر الانجاب و غيرها حتى يمكن تجنيب أو التقليل من هذه الاعاقات .

١٥.ضرورة السعى لتحقيق دمج ذوى الاحتياجات الخاصة سواء فى التعليم او التدريب أو العمل على أن تتم مراعاة كافة الضوابط و الاحتياجات و الاعتبارات الازمة قبل الدمج و أهمها تعديل الاتجاهات نحوهم و تدريب جميع المعلمين حولهم و تأهيل هؤلاء الأطفال و غيرها كما يلزم ان يتم الدمج تدريجياً و يبدأ فى الانشطة و يتدرج الدراسة و التأهيل و

العمل .

١٦.دعوة وسائل الاعلام الى التعريف بالتجارب العربية الناتجة فى مجال رعاية و تعليم و تدريب و تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة و نشرها على نطاق واسع سعياً نحو ترسيخ القدوة و النموذج الجدير بالاقتداء من قبل المؤسسات الأخرى الراغبة فى العمل فى هذا الميدان.

١٧.السعى نحو ترسيخ الاستفادة من كافة التكنولوجيات المتطورة و التى تستطيع أن تسهم فى تقديم امكانات جديدة تعمق قدرات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة و تمكنهم من القيام بأداءات جديدة و تدربهم على استخدامها و الانتفاع بها هم و أسرهم.

١٨.السعى نحو تصميم خطط إعلامية مدروسة و مبرمجة على المستويات القطرية المختلفة للتعريف بالاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بمختلف فئاتهم تتضمن برامج لهم و لاسرهم و برماج عنهم توجه للمجتمع بشكل عام

١٩.دعوة للمنظمات و الهيئات الاقليمية الى دعم و مساندة المراكز العاملة فى مجال العناية بالأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة (المعلم و الأسرة و المجتمع) كما تقوم بالسعى نحو الارتقاء بكفاءة العاملين فى هذا المجال من خلال دعم برامج التدريب و التأهيل لهم الدعوة للبدء فوراً فى حصر المواد الثقافية و المقروءة و خاصة الأدبية التى تتوافر فى الوطن العربى و التى تصلح لاطفال ذوى الاحتياجات الخاصة و خاصة الأطفال المعوقين , و كذلك دعوة كتاب للقيام بإعداد المواد الثقافية و الأدبية لهذه الفئات و الكتابة كذلك عن مختلف الفئات لذوى الخاصة , مع مطالبة ناشرى كتب الأطفال بالتصدى لمهمة نشر هذه الكتب و تحفيزهم

٢٠.وضع برامج غذائية مدروسة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة و توعية الأسرة بتلك الاحتياجات و البرامج الغذائية.

٢١.تخصيص غرف مصادر داخل مدارس اتعليم العام لعلاج بعض صعوبات التعلم حتى لا ينعزل الطلاب عن الدراسة العادية فى مدارسهم على أن يشترك فى إدارة هذه الفصول بالاضافة الى مدرس المادة المختص الاخصائى الاجتماعى و النفسى و الطبيب و ولى الأمر . على أن يتم تدريب و إعداد معلمين غرف المصادر بشكل فعال , على ان يتم توفير برامج للتدخل و الرعاية المبكرة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة و ذلك فى غرف مصادر التى يتم انشاؤها مع الفصول العادية

٢٢.أن تهتم كليات التربية بفتح أقسام أو شعب للتربية الخاصة تسهم فى توفير اعداد من المعلمين فى كل مجالات و فئات التربية الخاصة المختلفة , على أن تهتم لوائح هذه الكليات بوضع مقررات و برامج عن سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة و رعايتهم .

٢٣.دعوة رجال الدين باتوعية الواسعة بالابعاد الدينية لرعاية الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة على ان تعقد لهؤلاء برامج توعية خاصة بهم فى هذا الصدد.



إعداد معلم الرياضيات الإفريقى : نموذج مقترح من مصر

أ.د . وليم عبيد*

يتزايد الاهتمام بإعداد معلم الرياضيات بإعتبار أن التعلم الجيد دالة لجودة المعلم. تم وضع مجموعة من المعايير لما يجب أن يعرفه معلم الرياضيات وما ينبغى أن يتمكن أدائه، وكان ذلك فى ضوء إعداد جامعى متميز وبما يخدم دوره التعليمى والتربوى فى مراحل ما قبل الجامعة. كنموذج مقترح تم عرض مناهج الرياضيات التي جرى وضعها فى مشروع تطوير كليات التربية فى مصر FOEP لكل من معلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية ومعلم الرياضيات بمرحلة التعليم الأساسى. البرنامج يتضمن مقررات محورية أساسية ومقررات تثقيفية من رياضيات فى التحليل الرياضى والهندسات المختلفة والرياضيات الديناميكية والإحصاء والاحتمال والميكانيكا بما فى ذلك نظرية النسبة والكم.. البرنامج يتضمن مقررات إجبارية ومقررات اختيارية فى الصفوف الأخيرة . المشروع يتضمن توصيفات لكل مقرر من حيث النواتج التعليمية المتوقعة وأساليب عرض وتقويم مقترح ومراجع ورقية والكترونية.

* كلية التربية جامعة عين شمس وعضو المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى

References

1- **Chacko, Indera (2000):** Mathematics: A Problem Within a Problem " In, Short Presentations, ICME 9, Makuhari, Tokeyo, Janpan.

2- **Ebeid, William (2004):** " Methods of Teaching Mathematics in the Light of Culture of Standards", Al- Maseera Publishing House; Oman, Jordan (In Arabic).

3- ------------------: " Standards for Building Curricula and Specialized courses; FOEP, MOJE, Egypt.

4- **ERP (2005):** " Document of Standards of Preserves Math Teacher Performance", ERP, Maadi, Cairo, Egypt.

5- **FOEP (2005):** " Mathematics Courses", Faculties of Educator Reform Project, Ministry of Higher Education, Cairo, Egypt.

6- **Heggy, Ahmed (2006):** " Report About FOEP; Ministry of Higher Education, PMU, Egypt.

7- **MOE (2003):** " National Standard for Education- Volume3", Ministry of Educator Egypt.

8- **Sebela, J (2000):** " Pre Service Training " in ICME9, Japan.

9- **Volmile, John (1999):** " School Mathematics and OBE: A view from south Africa" in development in school mathematics Around the World" Vol. 4: VCSMP, Chicago, III.

Scope and sequence matrix
For
The mathematics program (Basic Education)

	First Year		Second Year		Third Year		Fourth Year	
	1-1	1-2	2-1	2-2	3-1	3-2	4-1	4-2
Sanitation	Fundamental of mathematics					Foundations Of geometry		
Algebra	Algebra		Linear Algebra				Abstract Algebra	
Calculus		Calculus (1)	Calculus (II)		Differential equations			
Geometry & Topology	Analytic geometry in the plane		Analytical Geometry in space		Axiomatic geometry			Topology
Mathematical Applications			Mathematical Applications (1)	Mathematical Applications (2)		Mathematical Applications (4)	Mathematical Applications (5)	
Statistics & probability						Probability		Statistics
Computer	Introduction of computer							Software packages
Story of Mathematics				History of Mathematics				

Scope and sequence matrix
For
The mathematics program (Prep & Secondary)

	First Year		Second Year		Third Year		Fourth Year	
	1-1	1-2	2-1	2-2	3-1	3-2	4-1	4-2
Sanitation	Fundamental of math	History of & Math & (phil)	----		----			
Algebra	Advanced Algebra	----	Linear Algebar		Group Theory		Rings & Fields	
Geometry & Topology		Analytic geometry in the plane	---	Space Geometry	General Topology			Differential Geometry
Analysis			--		Real Analysis	Numerical Analysis	Functional Analysis	Complex Analysis
Calculus	Calculus (I)	Calculus (II)	Calculus (III)	Ordinary differential equations		Special functions& partial differential equations		
Mechanics	Fundamental of Mechanic	Mechanics	Statistical Mechanics	Dynamical Mechanics	*Dynamic of rigid body *Theory of Electricity	*Analytical dynamics *Continuim mechanics	*Theory of relativity *Fluid dynamics	*Fluid dynamics (2) *Quantium Mech.
Statistics		----	----	Probability		Statistics	Operations Research	---

Within discussions and seminars a National Committee from seven university departments of mathematics plus a math specialist (senior supervisor) from the Ministry of Education and a Professor of mathematics education put two detailed programs in terms of two matrices of courses specifying the distribution of courses by semesters... One for the preparation of elementary school math teachers and the other for secondary school math teachers (SS MT).

generalizations.

1.3 Plans for teaching and learning. in the light of the learners capabilities and aspirations.

1.4 Commands and uses a range of effective strategies and activities.

1.5 Chooses and uses objective and valid techniques and tools for evaluating students achievement.

S2. It bestows him fresh knowledge about new theories of learning and their implications for innovated strategies of teaching as indicated by:

2.1 Ability to prepare rich and motivating learning environment.

2.2 Creative management of his classroom, psychologically and physically, so as to maximize learning and give chances for fruitful interactions.

2.3 Balanced management of instructional time and transitions so as to smoothly attain the set objectives.

2.4 Participating positively and experientially in curriculum design and action research for improvements and innovations.

Suggested Matrices for Math Programs



4- Include core topics which encompass parent structures and topics and basic theorems and skills whether as modules or as branches.

5- Present connections of math with different areas of science (natural and social).

6- Include a view about the history of math and the contribution of different cultures in its development.

7- Introduce school mathematics from a higher point of view, and demonstrate possible spiral approaches in developing samples of math concepts from lower to advanced levels.

8- Be acquired with the best available technology and multimedia.

In addition to the mathematics courses, the program includes two courses in mathematics didactics which abide with the following standards:

S1. It helps the student teacher to know and perform the following (as indicators):

1.1 Specifies the objectives of teaching math, in general, for a course and for a lesson.

1.2 Analyzes the content in terms of : concepts, skills and



(2) The Sequential Pathway:

In- puts are graduates from Faculty of Science. They study for one year to get a general diploma in education.

Among other projects the Ministry of Higher Education (MHE) launched the " Faculties of Education Enhancement Project – FOEP". It stated 2002. Within other different activities and initiatives, the project suggested two models for the preparation of math teachers (MT) for secondary schools and elementary schools.

Through discussions and seminars with extensive participation standards have been put for the math program and for the math didactics program. The following is related to the preparation of secondary school math teacher (SS MT).

(a) Standards for SS MT:

The math program to prepare SS MT ought to:

1- Reflect up – to- date mathematics at the University level.

2- Be equivalent, but not necessarily identical to math programs introduced for a Bachelor Degree for other professions.

3- Present an overall picture about the field of mathematics and its applications.



teaching methods which could make them more confident in their work.

This needs special preparation for our mathematics teachers to contribute to enhance African culture and advancement. Many countries are in the process of developing frameworks and schema for preparing competent mathematics teachers.

A view from Egypt

Pathways of teacher preparation:

Egyptian math teachers for all stages are prepared in Faculties of Education at the University level in two parallel pathways: (1) The concurrent (complementary) and (2) The sequential:

(1) The Concurrent Pathway:

In- puts of this stream, which is basically the main stream, are graduates of high school. They send four years (8 semesters) of study. 75% for academics in mathematics with minor courses in physics and chemistry, 20% for education and psychology courses and 5% for cultural studies. Practicum in included.

1- Master a solid background in mathematics as a discipline and as a teaching subject.
2- Be a constructivist who encourages and accepts learner's self and initiatives to construct their own cognitive structures to its optimum.
3- Acquire broad culture which helps him to adapt mathematics and its didactics to contextual situations.
4- Live in pedagogic love with his: students, specialization and profession.
5- Acquire basics of advanced technology of education and its uses in his delivery system.
6- Motivate his students and introduce therapeutic programs for the needy and enrichment ones to the ables.
7- Adhere to morals and positive ethics in all his tasks and conducts.

In addition, an African math teacher ought to collaborate with African colleagues so as to be able to be able to contribute to African culture and advancement in partnership with global endeavors.

Chacko, (2000) from the Zimbabwe Africa University found that mathematics teachers should be given training in content and

Preparation of the African Mathematics Teacher: A Suggested Model from Egypt



Prof. William Ebeid*

" Teachers will no longer be passive recipients for a curriculum that is built within the walls of a distant department of education"

(Sibusi Bengee, South Africa Minister of Education, 1997)

Prelude:

It goes without saying that good education is good teaching. In the context of the much sought culture of quality, teachers is "a"- if not " the "- prime element in attaining quality in education. a major assumption here is that African teachers in general, ought to have long term support, adequate resources and a recognized role not only in developing curricula they teach but also in developing the curricula through which they are prepared as masters of their profession. Sebela (2000) from the Association for mathematics Education in South Africa (AMESA), asserted that teachers must be involved with materials production where they are given guidance how to produce teaching and learning aids. Ebeid (2004) a member of the National Committee on Standards in Mathematics Education, in Egypt, assured that quality teaching is a function of quality teacher who is prepared in a curriculum which qualifies him to:

* Faculty of Education Ain Shams University Cairo, Egypt

Contents

- The relationship between personality attsifutes and the ability to solve problems among saudi and egyptians students who are superior academecally 209-258

  Dr. Abd El Sabour Mansour

- The Secondry School and the Development of a Democratic Culture in the Context of Democratic Change for the Egyptians Society "Rality and Ambition" 259- 432

  Dr. Samir AL-Qutob *Dr. Hanan rizk*

Contents

EDITORIAL

EDITORIAL 4-6

EDITOR-IN-CHIEF

RESEARCHES & STUDIES

- The Academic Profession among Faculty Members: concept and Challenges 9-40
  Dr. Mohsen A Almohsen
- Student teacher's beliefs about creativity in the Basic College of Education in Kuwait. 41-88
  Dr. Abeer A.AL- Hooli Dr.Salwa Gohar Dr.Ahmed Eissa
- The Areas of Applying Quality Education as seen by faculty Members in Eden University 89-160
  Dr. Adel Olwy Dr. Refkya Bamdhaf
- Role of Basic Education Teacher in the State of Kuwait in keeping pace with contemporary educational trends 161-208
  Dr. Abdullah Alazemi Dr. Nabeel Al-Qallaf Dr. Eid Alhaem

Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development

All Correspondence Should Be Addressed to:
The Editor - In - Chief, Future of Arab Education, to The Folling Addresse
Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy, Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel: 4853654 M. 0123911536
E_Mail: dia_zaher@yahoo.com

Future of Arab Education

Volume 13
No.44

January 2007

Published by:
Arab Center For Education and Development (ACED)

With :
-Faculty of Education Ain shams University
-Arab bureau of Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- تهـتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ترحـب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبية ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصـاديات التعلـيم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوي، التربية المقارنـة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة في علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I.B M.
- لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- تعـرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سري– على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالي :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفي أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان ممكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، ويأتي رقم وعنوان الجداول أعلاه. .

الأشـكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماما وبالحبر الشيني والسمك المناسب ويأتي عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

Future of Arab Education



Journal of Strategic & Innovate Research in Arab Education & Human Development

Volume 13 July 44 January 2007

- The Academic Profession among Faculty Members: concept and Challenges — Dr. Mohsen A. Almohsen
- Student teacher's beliefs about creativity in the Basic College of Education in Kuwait — Dr. Abeer Al-Hool i Dr. Salwa Gohar Dr. Ahmed Eissa
- The Areas of Applying Quality Education as seen by faculty Members in Eden University — Dr. Adel Olwy Dr. Rafeka Bamdhaf
- Role of Basic Education Teacher in the State of Kuwait in keeping pace with contemporary educational trends — Dr.Abdullah Alazemi Dr. Eid Alhaem Dr. Nabeel Al-Qallaf
- The relationship between personality attsifutes and the ability to solve problems among saudi and egyptians students who are superior academecally — Dr. Abd El-Sabour Mansour
- The Secondry School and the Development of a Democratic Culture in the Context of Democratic Change for the Egyptians Society "Rality and Ambition" — Dr. Samir Outob Dr. Hanan Rizk
- Preperation of the African Mathematics Teacher a Suggested Model From Egypt — Dr. Weliam Abeed

Prospective - Book Review - Symposia and Conferences- Education Pioneers - Open Forum - Educational Experiences- New Publications